



**WYDZIAŁ NAUK  
O WYCHOWANIU**  
Uniwersytet Łódzki

**KATEDRA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI**

**Aleksandra Sieczyk-Kukawska**

**Integracja języka angielskiego z edukacją artystyczną  
na poziomie edukacji wczesnoszkolnej**

**Rozprawa doktorska**

**Promotor: dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, Prof. UŁ**

**Łódź 2017**



## Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1.	
DZIECKO W PROCESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM	13
1.1. Rozwój dziecka w okresie wczesnoszkolnym	13
1.1.1. Rozwój procesów poznawczych	13
1.1.2. Rozwój osobowości dziecka	21
1.1.3. Rozwój społeczny	22
1.1.4. Rozwój fizyczny i motoryczny	23
1.2. Wspieranie rozwoju językowego dziecka – analiza wybranych teorii psychologicznych, lingwistycznych i psycholingwistycznych	24
1.2.1. Rozwój językowy dziecka	25
1.2.2. Rozwój mowy w okresie wczesnoszkolnym	28
1.2.3. Teorie przyswajania języka przez dzieci	30
1.3. Dziecko w procesie nauczania/uczenia się języków obcych	34
1.4. Zasady nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym	38
1.5. Metody glottodydaktyczne	42
1.5.1. Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych	43
1.5.2. Nowe metody stosowane we wczesnej nauce języka obcego	49
1.5.3. Content and Language Integrated Learning (CLIL) w edukacji wczesnoszkolnej	52
ROZDZIAŁ 2.	
DZIECKO W PROCESIE KSZTAŁCENIA ARTYSTYCZNEGO W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM	55
2.1. Teoretyczne podstawy edukacji estetycznej	55
2.2. Rozwój muzyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym	58
2.3. Obszary działalności muzycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym	61
2.4. Metodyka nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej	65
2.5. Muzyka i mowa w wybranych koncepcjach wychowania muzycznego	70
2.6. Rozwój twórczości plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym	73
2.7. Zadania edukacji plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym	75

ROZDZIAŁ 3.	
INTEGRACJA NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO I PRZEDMIOTÓW ARTYSTYCZNYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	81
3.1. Idea integracji w edukacji wczesnoszkolnej	81
3.2. Wybrane koncepcje integracji w edukacji wczesnoszkolnej	81
3.3. Fundament idei integracji	85
3.4. Interpretacja terminu „integracja”	87
3.5. Argumenty wzmacniające idee integracji edukacji językowej z edukacją artystyczną	92
3.5.1. Czynniki psychologiczne i pedagogiczne	92
3.5.2. Czynniki audialne	99
3.5.3. Czynniki wizualne	104
ROZDZIAŁ 4.	
ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ	107
4.1. Cele badań	107
4.2. Problemy i pytania badawcze	107
4.3. Metody i procedury badawcze	109
4.3.1. Wybór orientacji metodologicznej	109
4.3.2. Strategia badawcza	111
4.3.3. Techniki zbierania danych	113
4.3.4. Dobór próby badawczej, kryterium doboru przypadku	113
4.4. Organizacja i przebieg badań	114
ROZDZIAŁ 5.	
SPOSOBY INTEGROWANIA EDUKACJI JĘZYKOWEJ Z EDUKACJĄ ARTYSTYCZNĄ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ	115
5.1. Integracja z perspektywy analizowanych dokumentów	115
5.1.1. Teoretyczny fundament idei integracji	116
5.1.2. Model zintegrowanej edukacji a języki obce w klasach I–III	118
5.1.3. Płaszczyzny integracji – możliwość różnorodnych interpretacji	119
5.1.4. Sposoby realizacji integracji	125
5.2. Proces integracji z perspektywy nauczycieli języka angielskiego w klasach I–III	128
5.2.1. Nauczycielskie interpretacje procesu integracji	133
5.2.2. Obszary edukacji włączane w proces integracji zajęć językowych	139
5.2.3. Czynniki wpływające na wprowadzanie integracji na zajęciach językowych	145
5.2.4. Rzeczywistość edukacyjna integrowania zajęć językowych z edukacją artystyczną	155
5.2.5. Znaczenie kompetencji i wykształcenia nauczyciela w procesie wdrażania integracji	173
5.2.6. Podsumowanie wyników badań	177

Zakończenie i wnioski	181
Bibliografia	187
Aneks	197
Spis tabel, wykresów i schematów	197
Formularz ankiety	199



## Wstęp

Zmieniające się realia rzeczywistości, w której żyjemy, to jest: powszechna migracja ludności w Europie spowodowana otwarciem rynków pracy, pojawienie się globalnej komunikacji językowej, rozwój technologiczny, spowodował, iż znacząco wzrosło zapotrzebowanie na sprawne posługiwanie się językami obcymi. Problem komunikacji międzynarodowej stał się jednym z najważniejszych wyzwań edukacyjnych nie tylko w Europie, ale także na świecie. Rozwijanie obcojęzycznych umiejętności, popularyzowanie multilingwizmu w dokumentach o randze międzynarodowej jest wpisane oficjalnie do politycznych priorytetów Unii Europejskiej (przyszły kierunek kształcenia dla zjednoczonej Europy wyznaczają europejskie dokumenty, w których podkreśla się potrzebę znajomości języka ojczystego, jednego języka kraju sąsiedniego oraz języka obcego o znaczeniu międzynarodowym)<sup>1</sup>. Prowadząc konsekwentną politykę w zakresie nauki języków obcych Rada Europy traktuje tę kwestię jako jedną z podstaw międzynarodowego porozumiewania, współpracy, tolerancji, otwartości i poszanowania dla kultur innych narodów<sup>2</sup>. Upowszechnianie umiejętności obcojęzycznych jest pojmowane nie tylko jako konsekwencja różnorodności europejskiej, ale także jako istotny warunek postępu gospodarczego i społecznego<sup>3</sup>. Wnikliwa obserwacja sytuacji politycznej, ekonomicznej powoduje, iż rośnie także świadomość społeczna istotności kompetencji obcojęzycznych<sup>4</sup>.

Wychodząc naprzeciw zaleceniom Rady Europy oraz społecznym oczekiwaniom Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej (23.08.2007r.), w którym jednym z założeń nowelizacji jest przeniesienie nauki języka angielskiego w szkole podstawowej z klasy IV do I od roku szkolnego 2009/2010. Tendencje obniżania wieku rozpoczynania nauki języka obcego jest wciąż aktualna. Dnia 1 września 2014 roku weszło w życie rozporządzenie MEN (z dnia 26 maja 2014 r.), w którym głównym celem zmian edukacji przedszkolnej jest wprowadzenie obowiązkowej, bezpłatnej nauki języka obcego dla wszystkich dzieci korzystających z nauczania przedszkolnego (od dnia 1 września 2015 roku dla 5 – latków, od dnia 1 września 2017 roku dla wszystkich oddziałów przedszkolnych). Pozwala to sformułować wniosek, iż jednym z najważniejszych wyzwań przed jakimi stoi obecnie Polska szkoła i przedszkole jest obowiązkowe uczenie małych dzieci języków obcych. Nie chce-

---

<sup>1</sup> Dokumenty takie jak traktat z Maastricht czy Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia wyznaczają przyszły kierunek kształcenia dla zjednoczonej Europy.

<sup>2</sup> W. Krzemińska, *Wyzwanie wielojęzyczności, czyli co nas czeka we wspólnej Europie*, [w:] H. Maleńczyk (red.), *Polska w Zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*, Wyd. UMCS, Lublin 1993.

<sup>3</sup> W. Wilczyńska, *Motywy wyboru języka obcego w szkole a unijny postulat rozwijania wielojęzyczności*, [w:] A. Michońska – Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej, Wrocław 2008, s. 159.

<sup>4</sup> Agata Zadrozna w 2006 roku przeprowadziła badania dla Reprezentacji Komisji Europejskiej w Polsce, w którym 69% respondentów uznaje, że nauczanie języków obcych powinno być politycznym priorytetem.

my bowiem dopuścić do sytuacji, aby w przyszłości bariera językowa naszych obywateli okazała się „największą granicą w Europie bez granic<sup>5</sup>”. Rozważając argumenty płynące z wczesnej nauki języków obcych, a także przeciw niej (problem jest tematem jednego z podrozdziałów) należy podkreślić, iż nie ulega wątpliwości, iż wczesny kontakt z językiem wydłuża okres regularnego obcowania z nim, co daje większe szanse na biegle opanowanie. Głębsza refleksja dotyczyć powinna sposobów na osiągnięcie tego sukcesu. Dokument Komisji Europejskiej pt. „Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej” stanowi, że „...na początkowym etapie nauczania kształtuje się postawa człowieka w stosunku do innych języków i kultur, jak również kształtują się fundamenty dla nauki języków w wieku późniejszym<sup>6</sup>”. Z dokumentu wynika zalecenie o wyjątkową dbałość i jakość edukacji językowej najmłodszych. Nie dziwi więc ogromny wzrost zainteresowania problemem wczesnego nauczania języków obcych, zarówno wśród lingwistów, jak i pedagogów, psychologów, dydaktyków. Wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki wczesnoszkolnej pozwala na optymalizację całego procesu nauczania oraz antycypowanie i profilaktykę ewentualnych niepowodzeń. Przedmiot badań został osadzony w realiach reformującej się edukacji w zakresie języka obcego na wstępnym etapie kształcenia.

W 1999 roku polska szkoła przeszła transformację na płaszczyźnie organizacyjno – programowej. Wynikiem tego wdrożono w klasach młodszych nauczanie zintegrowane. W myśl reformy zrezygnowano z obowiązującego do tej pory podziału na przedmioty, co w praktyce miało oznaczać rezygnację z tradycyjnej formy organizacyjnej procesu jaką jest lekcja, na rzecz dnia pracy i aktywności uczniów, która ma wpływać na intensywniejsze stymulowanie wielostronnej ich aktywności<sup>7</sup>. W podstawie programowej obecnie obowiązującej (z dnia 15.01.2009) widoczny jest powrót do używania nazwy „edukacja wczesnoszkolna” w odniesieniu do nauczania w klasach I – III. Kształcenie zintegrowane nadal jednak jest utożsamiane z formą realizacji na tym etapie, a idea integracji jest jednym z zasadniczych założeń. Odpowiedzią na wytyczne podstawy programowej jest próba łączenia zajęć języka obcego nowożytnego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej. Zakłada ona włączanie edukacji językowej w różne rodzaje aktywności ucznia, czyli wtapianie jej w nurt wielu obszarów wczesnej edukacji. Brak diagnozy stanu rzeczy w tym zakresie i wielowątkowego namysłu nad problemem stały się kolejnym argumentem do podjęcia tematu badań. Problematyka wpisuje się w coraz liczniej podejmowane próby wdrażania metody zintegrowanego kształcenia przedmiotowo – językowego (CLIL) na etapie wczesnoszkolnym.

Wiedza teoretyczna z zakresu psychologii rozwojowej, możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych dziecka a także pedagogiki wczesnoszkolnej, dydaktyki i metodyki nauczania

<sup>5</sup> G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2013, s. 10.

<sup>6</sup> Komisja Europejska, *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej*, EUR-Lex <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML>, data dostępu: 12.08.2011.

<sup>7</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998, s. 35.



nia języka obcego skłoniły do poszukiwań możliwości łączenia edukacji językowej<sup>8</sup> z edukacją artystyczną<sup>9</sup>. Wnikliwa analiza literatury przedmiotu pozwoliła dostrzec potencjalnie wysoką wartość połączenia procesu glottodydaktycznego z edukacją artystyczną. Argumenty przytaczane w części teoretycznej z zakresu uwarunkowań procesu przyswajania języka (lateralizacja funkcji językowych, okres sensorywny nabywania umiejętności), podobieństwo w organizacji systemu językowego i muzycznego, argumenty psychologiczne (dotyczące sfery emocjonalnej, wolicjonalnej, poznawczej) dostarczyły głębokiego przekonania o zasadności oraz wielu korzyściach płynących dla dziecka z takiego połączenia. Narodziła się ciekawość poznawcza identyfikacji procesu integracji w rzeczywistości.

Perspektywa integracji zajęć języka obcego z edukacją artystyczną jest także spełnieniem zaleceń Rady Europy, która w 2005 roku przygotowała konwencję w sprawie znaczenia dziedzictwa kulturowego dla społeczeństwa, a w artykule 13 dokumentu przyznała ważne miejsce edukacji artystycznej w tym zakresie, oraz konieczność integrowania treści różnych przedmiotów z artystycznymi<sup>10</sup>. Zjawisko marginalizowania edukacji artystycznej w praktyce szkolnej, przejawiające się między innymi ograniczeniem czasu przeznaczonym na zajęcia artystyczne, oraz powierzchowną i instrumentalną jej realizację powoduje zalecenia, aby kształtowanie wrażliwości estetycznej oraz twórczej postawy uczniów było stałym elementem podczas realizacji innych zajęć<sup>11</sup>. Wykorzystanie przestrzeni edukacji języka obcego (szeroko popularyzowanej oraz społecznie pożądanej) do włączania treści edukacji artystycznej (niedocenianej i społecznie lekceważonej) wydało się być tym bardziej zasadne.

Nauka języka obcego nowożytnego obowiązkowa w Polsce od 2009 roku jest w efekcie nauką głównie języka angielskiego<sup>12</sup>. Wybór tego systemu językowego wynika więc z wysokiego prawdopodobieństwa wielości doświadczeń w tym zakresie, ale wnioski można wcielać w dydaktykę każdego innego nowożytnego języka Europy. Rozwiązania zaproponowane w rozprawie mogą stanowić wskazówkę do tworzonych programów zintegrowanych języka obcego z obszarami edukacji przedszkolnej. Diagnoza doświadczeń wdrożeniowych procesu integracji na etapie wczesnoszkolnym może stanowić wiele cennych wskazówek do realizacji tego procesu na etapie przedszkolnym.

---

<sup>8</sup> Za każdym razem kiedy pojawia się termin „edukacja językowa” odnosi się on do nauczania języka angielskiego.

<sup>9</sup> Termin „edukacja artystyczna” odnosi się do edukacji muzycznej oraz edukacji plastycznej, które są składową obszarów edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>10</sup> *Konwencja ramowa Rady Europy w sprawie znaczenia dziedzictwa kulturowego dla społeczeństwa*, Faro 2005, [http://www.nid.pl/pl/Dla\\_specjalistow/Prawo/Miedzynarodowe\\_akty\\_prawne/](http://www.nid.pl/pl/Dla_specjalistow/Prawo/Miedzynarodowe_akty_prawne/), data dostępu: 19.01.2016.

<sup>11</sup> M. Sieńczewska, D. Sobierańska, M. Radwańska, *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/762/Edukacja+artystyczna+w+edukacji+najmlodszych+uczniow+szkoly+podstawowej\\_MSienczewska\\_DSobieranska\\_MRadwanska.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/762/Edukacja+artystyczna+w+edukacji+najmlodszych+uczniow+szkoly+podstawowej_MSienczewska_DSobieranska_MRadwanska.pdf), data dostępu: 01.10.2016.

<sup>12</sup> Dane wprowadzone do Systemu Informacji Oświatowej z 2009 roku wykazują, iż 93% uczniów uczyło się języka angielskiego jako języka podstawowego.

<sup>cyt</sup> za A. Jaroszewską, *O nowej podstawie programowej dla szkół podstawowych w kontekście nauczania języków obcych*, [w:] J. Karbowniczek, D. Ficek (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 23.

W zakresie badań empirycznych prowadzonych na gruncie polskim istnieje kilka publikacji oscylujących w obszarze podejmowanego zagadnienia integracji nauki języka obcego (niekoniecznie angielskiego) z różnymi obszarami szeroko pojętej edukacji artystycznej. O możliwościach wykorzystania dramy w edukacji językowej pisze Alicja Gałązka<sup>13</sup>. Umuzykalnianie procesu glottodydaktycznego znajduje się w obszarze badawczym Teresy Siek-Piskozub<sup>14</sup>. Integracja międzyprzedmiotowa w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest przedmiotem badań Małgorzaty Pamuły<sup>15</sup>. Propozycję holistycznego nauczania/uczenia się języków (zawarte przez autorkę w symbolicznym akrostychu CUD - Ciało, Umysł, Duch) zaproponowała Krystyna Wojtynek-Musik<sup>16</sup>. Przejawy działań twórczych w dydaktyce języków obcych bada Elżbieta Jastrzębska<sup>17</sup>, a skutki wprowadzenia idei integrowanego kształcenia przedmiotowo językowego (CLIL) w edukacji wczesnoszkolnej Anna Parr-Modrzejewska<sup>18</sup>. Na gruncie polskim są to jedyne znane autorce badania oscylujące w obszarze podejmowanego zagadnienia. Niewielka ich ilość prowokuje potrzebę zgłębiania wiedzy z tego obszaru. Podjęte badania mają na celu konfrontację wiedzy teoretycznej na temat wczesnoszkolnego nauczania języka obcego z praktyką szkolną. Stają się próbą określenia możliwości realizacji programowych zaleceń integracji oraz diagnozą warunków, w których jest ona rzeczywistym elementem polskiego systemu edukacji wczesnoszkolnej. Wybór tematu wypływa z potrzeby wypełnienia luki dotyczącej idei włączania zajęć języka obcego w cykl bloku edukacji wczesnoszkolnej w sposób zintegrowany, który obserwowany jest wraz z coraz liczniejszymi próbami podejmowanymi przez nauczycieli w tym zakresie. Niewielka ilość opracowań teoretycznych i praktycznych, skromna ilość badań naukowych stały się poważnym argumentem do podjęcia tematu.

Pomysł na zgłębienie problematyki oparty jest o wieloletnie doświadczenie autorki w nauczaniu języka angielskiego w klasach edukacji wczesnoszkolnej oraz towarzyszącej refleksji (popartej wiedzą teoretyczną) dotyczącej wielu korzyściach płynących z procesu integracji zajęć językowych z przedmiotami edukacji artystycznej. Punk widzenia wypływa przede wszystkim z potrzeby edukacji dla dziecka, rozumianej jako propagowanie takich rozwiązań pedagogicznych, które sprzyjają szeroko pojętemu rozwojowi.

<sup>13</sup> A. Gałązka, *Future Learning system. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*, Wyd. UŚ, Katowice 2013, A. Gałązka, *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Impuls, Kraków 2008.

<sup>14</sup> T. Siek-Piskozub, *Umuzykalnienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Wyd. Motivex, Poznań 2002, T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, WN UAM, Poznań 2006.

<sup>15</sup> M. Pamuła, *Wczesne nauczanie języków obcych – integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*, WN Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

<sup>16</sup> K. Wojtynek-Musik, *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycja ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. UŚ, Katowice 2001.

<sup>17</sup> E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Impuls, Kraków 2011.

<sup>18</sup> A. Parr-Modrzejewska, *Teaching English through integrated education in lower primary school. Linguistic behavior and executive control*, Wyd. UŁ, Łódź-Kraków 2015.

Zainteresowanie tematem, oprócz powodów poznawczych, edukacyjnych ma także charakter osobisty. Będąc nauczycielem praktykiem, znającym rzeczywistość i realia szkolne autorka ma potrzebę zgłębienia nurtujących ją problemów badawczych i w konsekwencji doprowadzenia (być może) do wartościowych przekształceń szkolnej rzeczywistości. Początkowym etapom pracy towarzyszyło poczucie bycia błędzącym ekspertem w sztuce szukania rozwiązań łączącego koncept z jego wykonaniem. Wysoki poziom „wiedzy deklaratywnej” typu „wiem, że” i niski poziom „wiedzy proceduralnej”, „wiem jak” stał się motorem do podjęcia pracy badawczej.



# **ROZDZIAŁ 1.**

## **DZIECKO W PROCESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W OKRESIE Wczesnoszkolnym**

### **1.1. Rozwój dziecka w okresie wczesnoszkolnym**

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej w Polsce dzieli się na dwa etapy edukacyjne. Pierwszy etap obejmuje klasy I – III (edukacja wczesnoszkolna), drugi etap to nauczanie przedmiotowe w klasach IV – VI<sup>1</sup>. Od 2009 roku zaczął się w Polsce proces obniżania granicy wieku rozpoczynania nauki szkolnej. Wprowadzenie reformy rozłożono na trzy lata (od 2009 do 2012 roku) co oznaczało, że od roku szkolnego 2012/2013 dzieci jako sześciolatki miały rozpocząć realizację obowiązku szkolnego. Fakt ten stał się wynikiem wielu sporów politycznych i ideowych, co w rezultacie zmieniał w kolejnych latach zapisy ustawy (w roku szkolnym 2016/2017 decyzję rozpoczynania szkoły przez dziecko 6-letnie podejmowali rodzice bądź prawni opiekunowie). Rezultatem wprowadzanych zmian jest uczęszczanie do klasy I dzieci z dwóch roczników, tym samym wiek wczesnoszkolny przypada na okres od 6. do 10. roku życia<sup>2</sup>.

Nauczanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym może być skuteczne tylko wówczas, gdy uwzględni się ich cechy rozwojowe. Wiedza z zakresu psychologii tj. z zakresu rozwoju procesów poznawczych: pamięci, uwagi, uczenia się i myślenia, z zakresu rozwoju osobowości dziecka, rozwoju społecznego a także biologicznego i motorycznego jest niezbędna, aby podjęty wysiłek nauczania w okresie wczesnoszkolnym przyniósł zamierzone rezultaty. Rozważania dotyczące cech rozwojowych są jednocześnie wyjściem do refleksji na temat roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, a także zasad jakie należy stosować w nauczaniu dzieci w charakteryzowanym okresie.

#### **1.1.1. Rozwój procesów poznawczych**

W procesie glottodydaktycznym dużą rolę przywiązuje się do rozwoju pamięci dziecka, która pełni prymarną funkcję na drodze przyswajania nowej wiedzy. „Pamięć jest to zdolność umysłu do przechowywania, a później przypominania sobie lub rozpoznawania zdarzeń, których

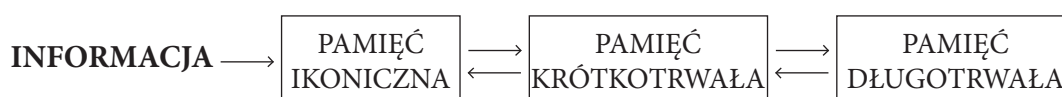
---

<sup>1</sup> Praca doktorska powstawała w latach 2011-2017, kiedy w szkołach ogólnokształcących obowiązywała podstawa programowa z roku 2009. Zgodnie z koncepcjami podstawy programowej z roku 2017 powyższy podział ulegnie zmianie od roku szkolnego 2017/2018, kiedy rozpocznie się proces przekształcania w ośmioletnie szkoły podstawowe. Pierwszy etap edukacyjny będzie wówczas obejmował klasy od I do IV.

<sup>2</sup> W myśl nowej podstawy programowej z roku 2017 realizacja obowiązku szkolnego dotyczyć będzie dzieci siedmioletnich.

uprzednio się doświadczyło. Dla większości psychologów poznawczych pamięć jest aktywnym systemem umysłowym, który odbiera, koduje, modyfikuje i wyszukuje informacje. Słowo „pamięć” odnosi się także do tego, co jest przechowywane – ogółu zapamiętanych doświadczeń, jak również specyficznego zdarzenia, które zostało przypomniane<sup>3</sup>. Mówiąc o pamięci należy mieć na uwadze trzy ogniwa, które są ściśle z nią związane, a które są ważne dla pozytywnego przebiegu procesu nauczania. Są to: zapamiętywanie, przechowywanie, przypomnianie. Informacja, która ma być zmagazynowana przez dłuższy okres czasu, musi przejść przez co najmniej dwa etapy. Pierwszym magazynem jest rejestr sensoryczny, zwany pamięcią ikoniczną, gdzie następuje selekcja informacji i odrzucane są te, które w danej chwili są nieistotne dla organizmu. Reszta przechodzi do pamięci krótkiej. W przeciwieństwie do pamięci ikonicznej, w której obecność informacji mierzy się nawet w ułamkach sekundy lub sekundach, pamięć krótkotrwała przechowuje te informacje przez okres od kilku minut do kilku godzin. Charakteryzuje się ona ponadto ograniczoną pojemnością i jest przemijająca, czyli czas jej trwania jest także ograniczony. Do magazynu pamięci krótkotrwałej napływają przez cały czas różne informacje, nie wszystkie mają szansę na przechowanie i jedne wypierają drugie. Informacje, które zostały zatrzymane w pamięci krótkiej, mają szansę na przeniesienie ich do magazynu pamięci długotrwałej. Stanowi ona trwały magazyn zakodowanych śladów pamięciowych. Charakteryzuje się nieograniczoną pojemnością, a informacje, które tu trafiają przechowywane są latami. Niestety nie wszystkie informacje przechodzą do magazynu pamięci długotrwałej. Te, które nie przechodzą, zanikają<sup>4</sup>. Stąd też dla glottodydaktyki ważne jest przyswojenie materiału językowego, który ma oparcie w pamięci długotrwałej<sup>5</sup> (Schemat 1.).

**Schemat 1.** Droga utrwalania się informacji (wg. Zimmermanna)



Źródło: J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych*, WSiP, Warszawa 1987, s. 87.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym rozpoczyna systematyczne nauczanie co powoduje wzmożony rozwój pamięci i jakościową jej przemianę. Ewolucja ta łączy się przede wszystkim z rozwojem uwagi dowolnej. Zmiana w zakresie uwagi pojawia się między 5. a 7. rokiem życia kiedy zaczyna być ona kontrolowana przez wewnętrzne reguły poznawcze, np. strategię selektywnego poszukiwania. W okresie późnego dzieciństwa następuje postęp w funkcjonowaniu uwagi dzieci. Jest on wynikiem dojrzewania centralnego układu nerwowego oraz efektem uczenia się<sup>6</sup>. „W sposób trwały dziecko zapamiętuje to, na co skierowana jest jego uwaga. Dlatego organizo-

<sup>3</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, WN PWN, Warszawa 1999, s. 353.

<sup>4</sup> I. Kurcz, *Pamięć*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992, s. 39.

<sup>5</sup> J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych*, WSiP, Warszawa 1987, s. 87.

<sup>6</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa 2004, s. 134.

wanie i aktywizowanie uwagi ucznia w toku nauki jest jednym z głównych czynników rozwoju pamięci<sup>7</sup>. Rozwój pamięci łączy się z rozwojem myślenia. W tym okresie rozwój myślenia logicznego warunkuje rozwój pamięci logicznej. W końcowym okresie nauczania przedszkolnego pamięć dziecka stopniowo ztraca charakter obrazowo-konkretny; coraz bardziej uzyskuje ono wprawę w abstrakcyjno-logicznym zapamiętywaniu materiału. Za występowaniem pamięci logicznej przemawiają badania, które wskazują, że dzieci w okresie wczesnoszkolnym zapamiętują lepiej materiał sensowny niż bezsensowny. Dziecko z łatwością zapamiętuje wierszyki o wyraźnym rytmie i melodii słów. Utrwalaniu się w jego pamięci tekstów sprzyja też obrazowa i emocjonalna treść utworów, oddziałujących na wyobraźnię i uczucia<sup>8</sup>. W wieku wczesnoszkolnym wzrasta także produktywność zapamiętywania. Dzieci przedszkolne z 15 eksponowanych słów zapamiętują średnio 3 do 5, a uczniowie klasy pierwszej szkoły podstawowej od 6 do 8 słów<sup>9</sup>. Zmienia się też charakter zapamiętywania. Początkowo uczeń stara się zapamiętać materiał w sposób jak najbardziej zbliżony do tekstu w drodze wielokrotnych powtórzeń. Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie stopniowo opanowują logiczne sposoby zapamiętywania i reprodukcji materiału, przy czym umiejętność takiego uczenia się i zapamiętywania stale wzrasta. Dzieci szkolne coraz częściej starają się zrozumieć treść tego, czego się uczą, dokonując samodzielnej analizy, przekształcania i organizacji informacji zawartych w materiale. Wykorzystują przy tym rozmaite strategie pamięciowe<sup>10</sup>. Z prezentowanych przez M. Jagodzińską badań nad dziecięcą pamięcią wynika, że dziecko zapamiętuje tylko to, na co zwróci uwagę i co jego pamięć operacyjna zatrzyma choć na chwilę, przekształci w reprezentację i zakoduje. Dopiero w wieku szkolnym dzieci usiłują zrobić coś świadomie, aby zapamiętać na dłużej. Na początku czynią to jednak mało skutecznie, dlatego dopiero około 10. roku życia uzyskują lepsze wyniki w zapamiętywaniu dowolnym niż mimowolnym<sup>11</sup>.

Współczesna psychologia rozwojowa podkreśla, iż poprzednicy opisywali ludzką psychikę przy wykorzystaniu rzeczowników, takich jak pamięć, percepcja czy uwaga, podczas gdy powinno się myśleć o tych zdolnościach w kategoriach wskazujących na proces, używając rzeczowników odczasownikowych, takich jak zapamiętywanie, postrzeganie i zwracanie uwagi<sup>12</sup>. Ważnym jest więc, by ucząc najmłodszych mieć na uwadze, że świadome zapamiętywanie to proces, który nie wyłania się w pewnym momencie życia całkowicie ukształtowane, ale składa się z ciągu wzajemnie powiązanych czynności, których wykształcenie zajmuje lata treningu i praktyki. W miarę nabywania sprawności dzieci nie tylko uczą się powierzenia treści pamięci, ale stają się też bardziej świadome i dokładniej oceniają własne możliwości zapamiętywania. Prowadzi to do rozwoju koncentracji oraz stosowania skuteczniejszych technik uczenia się.

---

<sup>7</sup> M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 581.

<sup>8</sup> M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, PZWSZ, Warszawa 1967, s. 311.

<sup>9</sup> M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 583.

<sup>10</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 135.

<sup>11</sup> M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, GWP, Gdańsk 2003, s. 185.

<sup>12</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 68.



Zapamiętywanie i zwracanie uwagi są ściśle związane z uczeniem się. Mówiąc o procesach uczenia się można wyróżnić dwa paradygmaty w edukacji<sup>13</sup>. Pierwszy z nich wynika z traktowania wiedzy jako produktu i związanej z tym konieczności jej upowszechniania. To paradygmat behawiorystyczny, który najwyraźniej zaznaczył się w polskiej edukacji. Stanowi on swoiste połączenie inspiracji płynących z funkcjonalizmu i behawioryzmu<sup>14</sup>, gdzie wytworzony jest określony model postępowania nauczyciela, polegający na wymuszaniu reaktywnych zachowań uczniowskich. Retoryka, która najsilniej jest tu uruchamiana, zawiera takie elementy leksykalne, jak: „przekazywanie wiedzy”, „zapoznajowanie ucznia”, „kształtowanie postaw”, „kształtowanie umiejętności”, „wdrażanie do”, a także „skuteczność” i „efektywność”<sup>15</sup>. Wiedzę w tym modelu należy przekazać do przyswojenia i zapamiętania, a nie uzupełniania czy zdobywania. Drugi paradygmat oparty jest na założeniach konstruktywizmu, gdzie uczenie się rozumiane jest jako stwarzanie do niego odpowiednich warunków – od zadawania pytań, przez dostarczanie źródeł informacji, do stawiania pytań przez uczących się i samodzielne porządkowanie zdobytych informacji<sup>16</sup>. Wiedza ujmowana jest tutaj jako proces, głęboko osadzony w osobistych odniesieniach, emocjach i doświadczeniach życiowych<sup>17</sup>, nie jest ona transmitowana od nauczyciela do ucznia, ale jest wynikiem aktywnego uczenia się, polegającego na kreacji i re-kreacji znaczeń w umyśle<sup>18</sup>. Nauczyciel inspirowany konstruktywizmem nie zabiega o uzyskanie określonego wyniku aktywności ucznia, ile zależy mu na uruchomieniu aktywności możliwie różnorodnej, wielorakiej i zindywidualizowanej<sup>19</sup>. Retoryka zawiera takie elementy leksykalne jak: „samodzielne myślenie”, „aktywizacja ucznia”, „dochodzenie do wiedzy”, „rozwiązywanie problemów”. Uzyskała ona w polskiej szkole powszechną aprobatę, jednocześnie pozostając w głębokiej sprzeczności ze sztywnymi oczekiwaniami społecznymi<sup>20</sup>. Na potrzeby pracy przyjmuję rozumienie procesu uczenia się zgodnie z tezami dydaktyki konstruktywistycznej<sup>21</sup>. Wpływ na

<sup>13</sup> D. Klus-Stańska w tekście cytowanym poniżej *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* wyróżniła pięć paradygmatów obecnych we współczesnej dydaktyce (funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny oraz krytyczno-emancypacyjny). Autorka podziału dokonuje za S. Dylakiem, który wyodrębnia dwa główne nurty: behawiorystyczny i konstruktywistyczny.

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009, s. 67.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> S. Dylak, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009, s. 41.

<sup>17</sup> Tamże, s. 40-41.

<sup>18</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 313.

<sup>19</sup> D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>20</sup> Tamże, s. 69-70.

<sup>21</sup> Założenia dydaktyki konstruktywistycznej zostały określone i opisane przez D. Klus-Stańską w cytowanej powyżej książce *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Do najistotniejszych idei dydaktyki konstruktywistycznej zalicza autorka następujące tezy: punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność ucznia, kluczowe w nauczaniu jest stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, dla wsparcia uczenia się znacząca jest znajomość przed-wiedzy ucznia, nauczanie polega bardziej na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co ma na myśli uczeń, uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń, w pamięci ucznia pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku, niż same wyniki jego aktywności umysłowej, znaczna część uczenia się



powodzenie procesu ma wiele czynników, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych. Najistotniejsze to: indywidualne cechy ucznia i jego motywacja do pracy oraz kompetencje nauczyciela.

Na indywidualne cechy ucznia składają się: inteligencja i motywacja do uczenia się. Inteligencję J. Strelau definiuje jako „konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność działań, wymagających procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku interakcji genotypu, środowiska i własnej aktywności człowieka”<sup>22</sup>. Inteligencja, w tym ujęciu to nie tylko właściwości intelektu człowieka, ale także jego osobowości i temperamentu. Tym co wyróżnia inteligencję spośród innych cech indywidualnych człowieka, jest jej związek z procesami poznawczymi. Cechy temperamentu to przede wszystkim wrodzone właściwości układu nerwowego, determinujące formalne cechy zachowania człowieka, takie jak aktywność, zapotrzebowanie na stymulację lub reaktywność na bodźce. Cechy osobowości to typowe dla jednostki sposoby zachowania w sytuacjach emocjonalnych i społecznych. Natomiast cechy intelektualne to typowe dla jednostki poziomy w zakresie myślenia, rozumowania i innych procesów poznawczych. Ludzie różnią się pod względem wymienionych sprawności. Specjaliści od inteligencji człowieka badają jak bardzo się różnią, dlaczego się różnią i jak najtrafniej opisać te różnice<sup>23</sup>. Piszac o inteligencji należy odnieść się do teorii H. Gardnera, gdyż jego koncepcja koreluje z tematem pracy. Według H. Gardnera nie można mówić o jednej inteligencji, bo w rzeczywistości mamy do czynienia z wielością jej form. Autor podkreśla, że każdy człowiek ma osobisty profil zdolności, z którym się urodził i własne możliwości ich rozwoju. Swoją teorię nazwał teorią inteligencji wielorakich (Multiple Intelligences Theory) i wyodrębnił dziewięć jej rodzajów: inteligencję logiczno-matematyczną, cielesno-kinestetyczną, przestrzenną, lingwistyczną, muzyczną, interpersonalną, intrapersonalną, przyrodniczą i egzystencjalną<sup>24</sup>. Z perspektywy nauczania języka interesujące jest spojrzenie Gardnera na inteligencję lingwistyczną. Charakteryzuje się ona przede wszystkim wrażliwością na słowa – na ich znaczenie, brzmienie (dźwięk, rytm, metrum), dbałością o zachowanie reguł gramatycznych, wrażliwością na funkcje języka<sup>25</sup>. Z perspektywy nauczania przedmiotów artystycznych interesująca jest inteligencja muzyczna. Przejawia się ona w zdolnościach do produkowania i klasyfikowania dźwięków różniących się rytmem, wysokością, barwą, a także w umiejętnościach rozpoznawania i odtwarzania melodii, rozróżniania tempa. Jako zdolność słuchowa ma zastosowanie w percepcji, komponowaniu i wykonywaniu muzyki. W nauczaniu przedmiotów artystycznych rozwijamy także potencjał inteligencji cielesno-kinestetycznej, która przejawia się zdolnością rozwiązywania problemów lub wytwarzania przedmiotów z wy-

---

zachodzi na poziomie nieświadomym, błędy uczniowskie są naturalnym elementem uczenia się a planowanie nauczania jest projektowaniem okazji dydaktycznych.

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt., s. 313-342.

<sup>23</sup> J. Strelau, *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992, s. 87.

<sup>24</sup> E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk 2003, s. 1-9.

<sup>25</sup> H. Gardner, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

<sup>26</sup> M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004, s. 18.

korzystaniem całego ciała, lub jego części oraz inteligencji przestrzennej, która jest zdolnością tworzenia umysłowych modeli świata przestrzennego oraz umiejętności działania na podstawie tych modeli. Twórca teorii wyraża przekonanie, że kultura współczesna w sposób przesadny koncentruje się na myśleniu werbalnym i logicznym, lekceważąc pozostałe sfery poznania<sup>26</sup>. W polskim systemie kształcenia akcent położony jest przede wszystkim na myślenie logiczno – matematyczne. To podejście zubaża jednostkę i nie pozwala na docenienie i rozwój innych form inteligencji. Teoria H. Gardnera wywołała wiele dyskusji wśród psychologów i pedagogów, gdyż wskazuje na potrzebę zmiany programów nauczania tak, aby zapewniały wszechstronny rozwój każdemu dziecku<sup>27</sup>.

Kolejnymi czynnikami wpływającymi na uczenie się i jego efekty są: motywacja i postawy. „Motywacja to ogólne określenie wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności. Przybiera różne formy, ale wszystkie one obejmują procesy umysłowe, które nas pobudzają, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują nasze zachowania<sup>28</sup>”. Różnorodność teorii motywacji jest wynikiem istnienia wielu psychologicznych koncepcji człowieka. W każdym jednak ujęciu „motywacje pojmujemy się jako zespół mechanizmów powodujących uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania<sup>29</sup>”. Mechanizmy te są jednak odmiennie opisane w poszczególnych koncepcjach. Teoria poznawcza wiąże motywacje z procesami przetwarzania informacji – z dostatkami lub deficytem informacji, ze zgodnością lub konfliktem informacyjnym, z równowagą lub dysonansem poznawczym. Napięcia w systemie poznawczym skłania do działań, których bezpośrednią lub pośrednią konsekwencją jest usunięcie braku równowagi, niezgodności czy konfliktu<sup>30</sup>. Motywacja to pojęcie w wyjaśnianiu zachowań, których nie da się wytłumaczyć jedynie czynnikami zewnętrznymi, łączy ona obserwowalne zachowanie z wewnętrznym stanem.

Analizując procesy motywacyjne można mówić za J. Huntem o motywacji wewnętrznej i zewnętrznej<sup>31</sup>. Na utrzymanie motywacji wewnętrznej wpływa między innymi: pozytywna informacja o poziomie wykonywanej czynności a także zachowanie osoby, pod której kierunkiem pracujemy (nauczyciel). Jeżeli szanuje on autonomię swoich podopiecznych - to jest konsultuje z nimi swoje pomysły, przedstawia różne możliwości decyzyjne, mają oni relatywnie wysoką motywację wewnętrzną<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> H. Gardner, *Intelligence Reframed...*, dz. cyt.

<sup>27</sup> E. Suchecka, *Uczymy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2012.

<sup>28</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia – kluczowe koncepcje, tom II – Motywacja i uczenie się*, WN PWN, Warszawa 2010, s. 60.

<sup>29</sup> W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, *Psychologia ogólna*, GWP, Gdańsk 2000, s. 439.

<sup>30</sup> Tamże, s. 439-440.

<sup>31</sup> W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, dz. cyt., s. 457.

<sup>32</sup> Tamże, s. 460.

Innym czynnikiem mającym wpływ na efektywność procesu uczenia się i ściśle związanym z motywacją jest postawa. P. Zimbardo definiuje ją jako „wyuczoną, stosunkowo stałą tendencję do pozytywnego lub negatywnego oceniania jakiegoś człowieka, pojęcia, lub zdarzenia, poprzez stosunek do tego obiektu, w wiedzy, poglądach i sądach o tym obiekcie, a także w działaniu związanym z tym obiektem<sup>33</sup>. Najczęściej glottodydaktycy jako istotne obiekty postaw wymieniają: język obcy jako przedmiot nauczania, społeczeństwo, które tego języka używa i reprezentowana przez nią kultura. Dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym do powstania i utrwalenia negatywnych postaw może przyczynić się nieatrakcyjny, mało zróżnicowany sposób prowadzenia lekcji, gdyż nie zaspakaja on wówczas potrzeb poznawczych i estetycznych ucznia. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym należy zainteresować kulturą danego kraju, gdyż to również może wzmocnić potrzebę uczenia się języka obcego.

Obok procesu zapamiętywania ogromną rolę dla procesu uczenia się odgrywa myślenie. Pod wpływem nowych zadań natury poznawczej, wraz z wiekiem dziecka, przeobrażeniom ulegają wszystkie procesy poznawcze, a w szczególności oparte na nich i ściśle z nimi związane myślenie. Według Kozieleckiego „czynność myślenie jest łańcuchem operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach, myślenie obejmuje tak różnorodne procesy jak: planowanie, przewidywanie, projektowanie, odkrywanie, ocenianie, rozumienie czy wnioskowanie<sup>34</sup>”.

Rozwój umysłowy dziecka był i nadal pozostaje przedmiotem badań wielu psychologów. Studia rozwoju poznawczego Piageta są najczęściej poddawane analizie i stanowią fundament ówczesnej wiedzy na temat rozwoju procesu myślenia. Piaget rozwój umysłowy dziecka podzielił na cztery stadia: sensoryczno-motoryczne (niemowlęstwo), myślenie przedoperacyjne (wczesne dzieciństwo), operacji konkretnych (średnie dzieciństwo) i operacji formalnych (adolescencja). Zakłada się, że wszystkie dzieci przechodzą przez te stadia w takiej samej kolejności, chociaż niektórym przejście danego stadium może zająć więcej czasu niż innym. Piaget podkreśla, że każdy etap prowadzi do powstania innego sposobu myślenia o świecie niż ten, z którego wyrasta i który zastępuje<sup>35</sup>. Dla nauczyciela pracującego z dziećmi w okresie wczesnoszkolnym ważną staje się znajomość procesów zachodzących w myśleniu w drugim i trzecim stadium.

Stadium przedoperacyjne (od mniej więcej 2 do 7 lat) Piaget charakteryzował za pomocą tego, czego dziecko robić nie może, na przykład, rozwiązywać problemów, stosując operacje logiczne. Trzy najbardziej interesujące właściwości dziecięcego umysłu w tym okresie, które wpływają na metody kształcenia to: egocentryzm, niezdolność do rozróżniania świata fizycznego i psychicznego oraz centracja<sup>36</sup>. Egocentryzm odnosi się do niezdolności dziecka do przyjęcia perspektywy innej osoby lub do wyobrażenia sobie sceny z innej niż własna perspektywa. Dzie-

---

<sup>33</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, dz. cyt., s. 734.

<sup>34</sup> J. Kozielecki, *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992, s. 91-92.

<sup>35</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.

<sup>36</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, dz. cyt., s. 175.

ci w tym stadium nie potrafią odróżnić świata fizycznego od własnego świata psychicznego. Widoczne jest ono w myśleniu animistycznym – przypisywaniu właściwości życia i psychiki nieożywionym przedmiotom i zdarzeniom fizycznym<sup>37</sup>. Dzieci na poziomie myślenia przedoperacyjnego zwykle pomijają mniej wyraziste właściwości, ponieważ bardziej percepcyjnie uchwytne cechy pochłaniają całą ich uwagę. Koncentracja dziecka na pojedynczym czynniku percepcyjnym zwana jest centracją<sup>38</sup>. Około siódmego roku życia, dokonuje się w rozwoju osobowym dziecka rewolucja intelektualna. Jest to moment przejścia od inteligencji ograniczonej, od zdolności wykonywania pojedynczych działań umysłowych, do inteligencji zbudowanej jako system operacji. Operacje natomiast są „konstrukcjami umysłu”, które dziecko tworzy, żeby ogarnąć całokształt właściwych mu doświadczeń<sup>39</sup>. Zdolność pojmowania faktu, że pewne działania tworzą operacje, czyli logiczny ciąg, którego kolejność można odwrócić, stanowi warunek wstępny do zaistnienia zdolności rozumienia stałych wartości takich jak ilość, objętość, stałość powierzchni, liczby i kształtu. W tym stadium dzieci zaczynają przełamywać centrację. Potrafią wziąć pod uwagę różne właściwości przedmiotu, nie koncentrują się tylko na jednej, łatwej do zauważenia jego cesze. W stadium operacji konkretnych dzieci uczą się używać logiki i wnioskować w rozwiązywaniu konkretnych problemów, ale symbole, jakich używają w rozumowaniu, nadal pozostają symbolami konkretnych przedmiotów i zdarzeń, nie są natomiast abstrakcjami. W tym stadium dziecko jest zdolne do przeprowadzenia operacji umysłowych, lecz wciąż nie potrafi rozumować abstrakcyjnie.

Koncepcja Piageta ma wśród psychologów wielu krytyków. Istnieje obecnie znaczący odsepek opinii, zgodnie z którymi metody używane przez szwajcarskiego psychologa doprowadziły do nie docenienia natury myślenia u dzieci. Donaldson (1978) dowiódł, że Piaget powierzchownie traktował naturę zadań stawianych dzieciom. Niepowodzenia w rozwiązywaniu przykładów wymagających zdolności myślenia operacyjnego wyjaśnił w trudności pojmowania języka, którego Piaget używał stawiając pytania<sup>40</sup>. Jeśli zadania zostają uproszczone część dzieci radzi sobie z ich rozwiązaniem. W ten sposób Masanghay (1974) dowiódł, że dzieci w fazie przedoperacyjnej nie są całkowicie egocentryczne, czy też potrafią odróżnić świat psychiczny od fizycznego jeśli postawi im się odpowiednie pytania (wskazują na to badania Wellman i Estes, 1986 czy też badania Lillard i Flavell, 1990)<sup>41</sup>.

Piaget podkreślił w swojej teorii fakt, że wszystkie zmiany zachodzące w rozwoju dziecka (zarówno poznawcze jak i osobowościowe) zbiegają się w jednym momencie. Stanowi to więc poparcie dla podziału na fazy zaproponowane przez psychologa. Siła jego teorii wynika z rozpoznania i zróżnicowania przedoperacyjnych oraz operacyjnych struktur poznawczych, których znajomość jest niezbędna nauczycielowi nauczania wczesnoszkolnego. Teoria Piageta dostar-

<sup>37</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>38</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, dz. cyt., s. 175.

<sup>39</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>40</sup> Tamże, s. 54-63.

<sup>41</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, dz. cyt., s. 178.

cza wielu informacji o różnicach w sposobie myślenia, które mogą występować między sześciu a siedmiolatkiem, gdyż jest to moment rewolucji intelektualnej, który pociąga za sobą poważne przemiany w strukturze inteligencji. Główne następstwo teorii jest więc takie, że rezultaty oraz skuteczność nauczania są zasadniczo ograniczone przez struktury inteligencji dziecka. Głównym zadaniem nauczyciela pracującego z dziećmi w okresie wczesnoszkolnym jest zatem rozpoznanie na jakim etapie rozwojowym jest uczeń i skorelowanie treści i metod kształcenia do stadium rozwojowego dziecka.

Obok opisanych powyżej cech rozwojowych z zakresu procesów poznawczych dużą rolę w rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym odgrywają zmiany w strukturze osobowości.

### **1.1.2. Rozwój osobowości dziecka**

Osiągnięcia w dziedzinie rozwoju poznawczego, językowego oraz obrazu własnej osoby stanowią podstawę dla rozwoju emocjonalnego dziecka. „Emocja jest procesem obejmującym pobudzenie fizjologiczne, interpretację (ocenę) poznawczą, subiektywne odczucia i ekspresję behawioralną (mimiczną i pantomimiczną). Emocje mogą też pełnić rolę motywów. Na płaszczyźnie społecznej ekspresje emocjonalne służą komunikowaniu uczuć i zamiarów<sup>42</sup>”. W okresie wczesnoszkolnym dzieci stają się coraz bardziej świadome swych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie, potrafią coraz lepiej dostosować swoją ekspresję do wymagań społecznych, zaś ich działania stają się w coraz większym stopniu niezależne od bezpośredniego wpływu emocji. Stopniowo kształtuje się umiejętność wyrażania emocji, zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Równocześnie z doskonaleniem mechanizmów samokontroli następuje dalsze różnicowanie i wzbogacanie się sfery emocjonalnej. „Obserwujemy rozwój uczuciowości związanej z pełnionymi rolami, a więc aspiracje i pasje poznawcze, wzrost znaczenia satysfakcji z dobrze wykonanej pracy lub ze spełnienia normy, zazdrość o sukces i inne uczucia wywołane rywalizacją<sup>43</sup>”. Dziecko dostrzega, rozróżnia i rozumie coraz większą liczbę reakcji emocjonalnych zarówno u siebie jak i u innych. Proces emocjonalny, według Reykowskiego, jest procesem psychicznym regulującym stosunki między jednostką a światem w zakresie ich znaczenia dla jednostki<sup>44</sup>. Składa się on z trzech czynników: afektywnego (jest to stan przyjemności lub przykrości wywołany przez zetknięcie się z jakimś czynnikiem), pobudzeniowego (jest związany z siłą oddziaływania danego bodźca na jednostkę) i treściowego (dotyczy sfery, do której adresowany jest bodziec, potrzeb organizmu lub podejmowanych czynności). Pobudzenie emocjonalne ma wpływ na procesy poznawcze, takie jak uwaga i postrzeganie, a także język, który jest podstawową formą wyrażania emocji. Procesy emocjonalne odbierają te informacje, które mają dla dziecka pozytywne lub negatywne znaczenie i co się z tym wiąże wywołują spadki,

<sup>42</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia – kluczowe koncepcje...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>43</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>44</sup> J. Reykowski, *Emocje, motywacja, osobowość*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992, s. 12-13.



lub wzrosty energii organizmu. Następstwem pobudzenia intelektualnego ucznia w wieku wczesnoszkolnym może być ekspresja twórcza: plastyczna, muzyczna, literacka czy teatralna, gdyż to ona zaspakaja potrzebę wyrażania własnych przeżyć.

Najważniejszą formą życia emocjonalnego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej są rozwijające się uczucia wyższe (czyli trwałe, określony i już w znacznym stopniu uświadomiony stosunek emocjonalny do ludzi, zwierząt czy zjawisk otaczającej je rzeczywistości). Rozwój uczuć wyższych pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem się obrazu własnej osoby i relacji społecznych poprzez uzyskiwane na swój temat informacje. Okres wczesnoszkolny to także czas kształtowanie się zainteresowań, jako względnie stałych nastawień wobec otaczającego świata, charakteryzujących się aktywnością ukierunkowaną na poznanie wybranych przedmiotów i zjawisk oraz selektywnym do nich stosunkiem<sup>45</sup>.

Podsumowując informacje dotyczące rozwoju osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym warto podkreślić, że dziecko w tym wieku odczuwa swoją odrębność, identyfikuje się z własną płcią i aprobuje ją. Dostrzega własne zalety i wady. W dalszym jego rozwoju coraz większą rolę odgrywać będzie grupa rówieśnicza i status jaki w niej osiągnie, co jest ściśle związane z rozwojem społecznym.

### 1.1.3. Rozwój społeczny

We współczesnych teoriach psychologicznych podkreśla się znaczenie rozwoju emocjonalnego i społecznego w procesie przyswajania nowej wiedzy. Dzieci na całym świecie rozpoczynają naukę szkolną w wieku sześciu lub siedmiu lat, a system edukacyjny, w którym zaczynają uczestniczyć, niewątpliwie ma wpływ na myślenie i kształtowanie ich umiejętności. Różnorodne badania – prowadzone w Meksyku, Peru, Kolumbii, Liberii, Zambii, Nigerii, Ugandzie, Hongkongu i wielu innych krajach – doprowadziły naukowców do wniosków, że doświadczenia szkolne są rzeczywiście przyczynowo powiązane z powstawaniem pewnych zaawansowanych zdolności poznawczych. Dzieci nie uczęszczające do szkół nie tylko nie nabywają pewnych złożonych pojęć i strategii, ale również niezbyt dobrze radzą sobie z dostosowaniem przyswojonych pojęć i zasad do nowych sytuacji. Tak więc szkoła sprzyja nauce myślenia – i dokładnie temu ma służyć<sup>46</sup>.

Pójście do szkoły to wielka zmiana w życiu dziecka. Przejście od formy zabawowej do nauki szkolnej oznacza zmianę dotychczasowego trybu życia i pojawienia się szeregu nowych obowiązków. W pierwszym okresie (6-7 lat) dziecko przechodzi fazę adaptacji do środowiska i jego wymagań. Wygotsky mówi o kryzysie siódmego roku życia. W tym czasie dziecko bardzo intensywnie przeżywa doznania o charakterze społecznym, szuka oparcia w dorosłych, szczególne znaczenie dla niego nabiera rola nauczyciela – wychowawcy, którego autorytet często przewyż-

<sup>45</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>46</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 279.

sza autorytet rodziców<sup>47</sup>. W tym okresie wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami. Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych tego czasu. Grupa odgrywa szczególną rolę w przyswajaniu przez dziecko norm społecznych dotyczących funkcjonowania w układach wzajemnych zależności takich jak: komunikowanie się, doświadczanie przyjaźni, podporządkowanie się i kierowanie innymi<sup>48</sup>. Jest to także czas kiedy dziecko uczy się stopniowo rezygnować ze swoich egocentrycznych przekonań, w efekcie pojawia się tendencja do uzgadniania treści swej świadomości z przewidywaniami i oczekiwaniami innych. W drugim okresie (8 – 9 lat) występuje wyraźna zmiana w sferze intelektualnej i zachowaniu dziecka. Rozwija się intensywnie mowa i myślenie. Dzieci łatwo przystosowują się do obowiązujących norm. Następuje wzrost aktywności społecznej i rozwój umiejętności współdziałania w zespole. Dziecko może przeżywać członkostwo w różnych grupach rówieśniczych doświadczając poczucia przynależności. Ma możliwość opanowania impulsywnych i nieakceptowanych społecznie zachowań (np. agresji). Po 9. roku życia rozpoczyna się okres nawiązywania bliskich i opartych na stawianiu wymagań więzi emocjonalnych z przyjaciółmi tej samej płci. Nawiązywanie przyjaźni stanowi dla dzieci podstawę do dalszego różnicowania i doskonalenia uczuciowości. Przyjęte na początku szkoły podstawowej wzorce związków międzyludzkich mogą mieć większy wpływ na życie człowieka w okresie dorostania i dorosłości niż zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze.

#### **1.1.4. Rozwój fizyczny i motoryczny**

Rozwój fizyczny i motoryczny nie wpływa bezpośrednio na procesy uczenia się, ale wiedza z tego zakresu jest niezbędna nauczycielowi do tego, aby potrafił dostosować metody kształcenia do cech rozwojowych dziecka. Zmiany fizyczne ucznia w okresie wczesnoszkolnym nie są tak wyraźne jak w poprzednich okresach. Wzorec przyrostu ciała ustanowiony pod koniec okresu przedszkolnego nadal obowiązuje. Pięć do ośmiu centymetrów i około trzech kilogramów rocznie. Nadal trwa postęp w koordynacji działania mięśni dużych, poprawiając szybkość i siłę, z jaką dziecko się porusza<sup>49</sup>. Jest to okres intensywnego rozwoju sprawności pracy dziecka w zakresie drobnych mięśni, co wpływa na stopniowe powiększanie się precyzji manualnej i wytrzymałości przy wykonywaniu różnych czynności ruchowych. Do poprawnego zrealizowania czynności wymagających precyzji manualnej konieczna jest nie tylko dobra sprawność mięśni, ale również umiejętność koordynacji wzrokowo – ruchowej. Z tego powodu wszelkie ćwiczenia rozwijające te umiejętności są dla dziecka bardzo korzystne.

Podstawą aktywności psychicznej dziecka jest jego rozwój fizyczny i motoryczny. Uczeń poprzez różne formy aktywności ruchowej aktywnie odkrywa świat, stąd też dziecko w wieku

---

<sup>47</sup> L. Wygotsky, *Kryzys siódmego roku życia*, [w:] A. Brzezińska i in (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 87.

<sup>48</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 148.

<sup>49</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 264.

wczesnoszkolnym wykazuje dużą potrzebę ruchu. Bardzo ważnym elementem zajęć jest organizowanie aktywności w taki sposób, aby ćwiczenia wymagające zrównoważonego i spokojnego działania przeplatały się z różnymi zabawami ruchowymi.

Jeśli dynamika zajęć będzie korelowała z potrzebami rozwojowymi dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wpłynie to na kształtowanie odpowiedniej postawy w stosunku do nauczanego przedmiotu (wywoła dobre samopoczucie i pozytywny nastrój) co wzmocni proces efektywnego uczenia się.

Podejście holistyczne do problemu rozwoju dziecka w okresie wczesnoszkolnym pokazuje, iż cały zespół cech składa się na zorganizowaną strukturę psychiczną, charakterystyczną dla danego okresu życia. Ważnym aspektem jest wykazanie związków pomiędzy różnymi czynnikami rozwoju i podkreślenie wzajemnych powiązań między nimi, bo żaden z nich nie oddziałuje na jednostkę jako czynnik wyizolowany. Rozważania dotyczące rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym są punktem wyjścia do stworzenia zasad, jakie powinno się stosować w nauczaniu języka obcego, a także edukacji artystycznej dzieci w charakteryzowanym okresie.

## **1.2. Wspieranie rozwoju językowego dziecka – analiza wybranych teorii psychologicznych, lingwistycznych i psycholingwistycznych**

Zdolność posługiwania się językiem jest z pewnością najważniejszym osiągnięciem człowieka. Dzięki niemu tworzymy system symboli, które możemy twórczo wykorzystać do myślenia i rozwiązywania problemów, do budowania pojęć i innych abstrakcji, do wypowiadania się o przeszłości i przyszłości. Język jest jednak przede wszystkim narzędziem służącym do komunikacji z innymi, gdyż jest wspólny wszystkim osobom należącym do naszej społeczności.

W psycholingwistyce formułuje się wiele wyjaśnień dotyczących ontogenezy mowy, wszystkie one podkreślają fakt, że dzieci z dużą łatwością przyswajają zdolność posługiwania się słowami w sensowny sposób. Pomimo tego, że rodząc się, zupełnie języka nie znają, to w ciągu pierwszych trzech czy czterech lat życia uczą się tysięcy słów, złożonych systemów gramatycznych i fonologicznych oraz równie złożonych zasad dotyczących tego, jak poprawnie używać języka w różnych sytuacjach społecznych<sup>50</sup>.

Rozwój języka jest integralnym elementem rozwoju poznawczego dziecka. W koncepcji Piageta czy Wygotsky'ego łączy się go z procesami myślenia i nie oddziela się tych dwóch aspektów. W rozważaniach dotyczących procesu uczenia się języka obcego, ważnym elementem jest analiza psychologicznych, lingwistycznych i psycholingwistycznych koncepcji rozwoju języka, gdyż miały one i mają do dzisiaj bezpośredni wpływ na metodykę nauczania języków obcych.

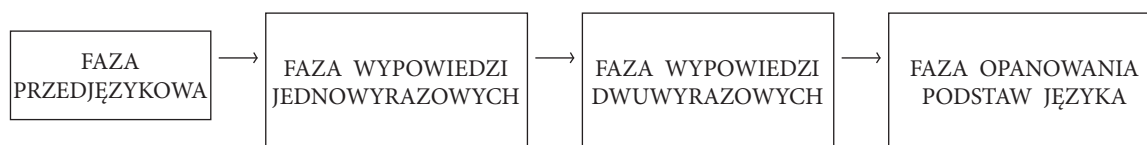
<sup>50</sup> J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 375.



### 1.2.1. Rozwój językowy dziecka

Podjęmowane przez psychologów i lingwistów empiryczne i teoretyczne studia nad rozwojem języka wskazują, iż niezależnie od języka, jakim posługuje się dziecko, przebieg rozwoju mowy jest uniwersalny i zawiera cztery główne fazy. Pierwsza z nich to faza przedjęzykowa, która występuje w pierwszym roku życia dziecka. Wokalizacje i czynności fonacyjne, mające miejsce w tym okresie życia, stanowią podstawy opanowywania mowy. Jest to głużenie, gaworzenie, ćwiczenia w wydawaniu dźwięków, kojarzenie dźwięków wydawanych przez niemowlę z reakcjami innych osób. Druga faza to faza wypowiedzi jednowyrazowych, która występuje między 10 a 20 miesiącem życia. Pierwsze słowa odnoszą się do tych obiektów w otoczeniu dziecka, z którymi wchodzi ono w bezpośrednią interakcję. Pomimo różnorodności społeczeństw ludzkich pierwsze słowa wypowiadane przez dzieci są bardzo podobne. Wypowiedzi: mama, tata, baba są typowe dla jednowyrazowego stadium rozwoju języka i mają intencjonalne znaczenie, a interpretacji semantycznej dokonuje otoczenie. Język zaczyna pełnić funkcję komunikacyjną. Kolejnym okresem jest faza wypowiedzi dwuwyrazowych, która rozpoczyna się pod koniec drugiego roku życia. Zrozumienie intencji wypowiedzi dziecka (żądanie, pragnienie, posiadanie, pytanie) nadal wymaga interpretacji otoczenia. Aby zrozumieć wypowiedzi dwuwyrazowe, dorośli muszą znać kontekst, w jakim słowa są wypowiadane. Badania psychologiczne wykazały, że w fazie wypowiedzi dwuwyrazowej dzieci z bardzo zróżnicowanych społeczności językowych, posługujące się różnymi językami mówią głównie o źródłach ruchu, ruchomych przedmiotach i położeniu w przestrzeni<sup>51</sup>. Faza opanowania podstaw języka rozpoczyna okres kompetencji językowej i zaczyna się około trzeciego roku życia. W tej fazie dziecko opanowuje początki składni. Pełną kompetencję komunikacyjną i językową osiąga jednak w wieku szkolnym, dlatego też szkole przypada znacząca rola w procesie edukacji językowej dziecka<sup>52</sup> (Schemat 2.).

**Schemat 2.** Sekwencje rozwojowe – ku systemowi języka dorosłych (wg. I. Kurcz)



Źródło: I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar Warszawa 2005, s.

Język jest czymś więcej niż nagromadzeniem słów. Jest on „złożonym, wieloaspektowym spójnym systemem zawierającym reguły łączenia słów w określonym porządku”<sup>53</sup>. Oznacza to, że dzieci muszą przyswoić sobie nie tylko słownictwo, ale także gramatykę. W sferze każdego języka można wyróżnić cztery jego aspekty:

<sup>51</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, dz. cyt., s. 171.

<sup>52</sup> E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996, s. 16.

<sup>53</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa – podstawowe pojęcia*, Wyd. UJ, Kraków 2010, s. 216.

- fonologię, która jest nauką o systemach dźwiękowych składających się na język;
- semantykę, czyli gałąź językoznawstwa zajmującą się znaczeniem słów i tym, jak je przyswajamy;
- składnię, która odnosi się do reguł łączenia słów i tworzenia z nich sensownych zdań, czyli gramatyki;
- pragmatykę, obejmującą reguły, które określają, jak posługujemy się językiem do celów praktycznych<sup>54</sup>.

Proces przyswajania języka wiąże się z rozwojem kompetencji w zakresie wszystkich czterech aspektów, a każdy z nich ze znaczną liczbą umiejętności.

Dzieci rodzą się ze zdolnością do percypowania dźwięków mowy i mają również biologiczną predyspozycję do wytwarzania takich, które później wykorzystane będą w języku. Zaczątkiem rozwoju systemu fonologicznego są dźwięki 'eh' i 'uh', które pojawiają się w kilka tygodni po urodzeniu. Skala wszelkich dźwięków, które wydaje po pewnym czasie dziecko, wkrótce zostaje ograniczona tylko do tych słyszalnych w otoczeniu. Stopniowo dźwięki użyte przez dziecko, odpowiadające danemu słowu, fonetycznie upodabniają się do niego. Oprócz zmienionej artykulacji głosek, charakterystyczne dla wczesnego okresu rozwoju mowy są zmiany postaci słów, np. występowanie sylab początkowych w roli całego wyrazu „go” (gorące), powtarzanie wyrazu jednosylabowego „da-da-da” (daj), opuszczanie sylab początkowych, środkowych lub końcowych „molot” (samolot)<sup>55</sup>. Poziom fonologiczny rozwój języka ważny jest dla późniejszego, dydaktycznego kształcenia języka.

Aspekt semantyczny odnosi się do zwiększania zasobu słownika dziecka. Zdaniem Wygotskiego w drugim roku życia, przebiegające dotąd oddzielnie linie rozwoju mowy i myślenia, zaczynają się krzyżować. Wówczas dziecko odkrywa, że każda rzecz ma swoją nazwę i aby zaspokoić poznawcze pragnienie pyta o nią, wzbogacając tym samym swój słownik<sup>56</sup>. W efekcie, w wieku dwóch lat następuje gwałtowny skok w tempie rozwoju leksykalnego. Gdy dziecko ma 18-20 miesięcy posługuje się na ogół zasobem 50 słów, a w wieku dwóch lat zna około 200 – 300 słów. Ten radykalny wzrost słownictwa u dzieci, jest nazywany w psychologii „wybuchem słownictwa”<sup>57</sup>.

W miarę rozwoju językowego, dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę, że istnieją znaczące wyrazy, które można zestawiać w większe jednostki. Kombinowanie słów znacznie zwiększa liczbę znaczeń i poziom ich złożoności. Jest to aspekt syntaktyczny rozwoju języka. Właściwa deklinacja i koniugacja oraz odpowiedni szyk wyrazów w zdaniu (gramatyka języka) pozwalają na prawidłowe zrozumienie intencji komunikatu. Najtrudniejszą formą składni są zdania w stronie biernej. Badania wskazują, że większość dzieci opanowuje tę formę dopiero po siód-

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> E. Filipiak, *Aktywność językowa...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>56</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>57</sup> J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka...*, dz. cyt., s. 388.

mym roku życia. Według Piageta struktura ta jest trudna dla dzieci ze względu na nieodwracalność operacji myślowych<sup>58</sup>.

Charakterystyczne dla dzieci pytania rozpoczynające się od „dlaczego” okazują się istotne dla rozwoju struktury syntaktycznej języka. Wymagają one wnioskowania i myślenia przyczynowo-skutkowego. Pytania te stawiane kilkakrotnie wokół tego samego przedmiotu pozwalają dziecku poszerzyć zakres znaczeniowy wyrazu. Istotną i korekcyjną rolę w rozwoju syntaktycznej struktury języka może pełnić najbliższe otoczenie. Odbierając niepełny komunikat dziecka, matka może dokonać zabiegu językowego, polegającego na powtórzeniu z rozwinięciem i powtórzeniu z redukcją. Zabiegi te można wykorzystać w dydaktyce kształcenia języka.

Język jest także środkiem mającym znaczenie praktyczne tzn. służy do osiągnięcia pewnych celów zwłaszcza w sytuacjach komunikacyjnych. Ten aspekt języka określany jest jako pragmatyka, a zasadniczym pojęciem w tej dziedzinie są akty mowy czyli „wyrażone werbalnie intencje komunikacyjne”<sup>59</sup>. Teoria aktów mowy Austina pozwoli lepiej zrozumieć w jaki sposób dzieci uczą się wykorzystywać język w komunikacji. Austin zaproponował do opisanie tego rozwoju sekwencję trzech stadiów. Pierwsza faza - perlokucji trwa przez 6-8 miesięcy, w czasie gdy komunikacja między niemowlęciem a dorosłym zależy od dokonanej przez dorosłego interpretacji gestów i dźwięków głosowych wytwarzanych przez niemowlę, bez żadnej intencji wpłynięcia na zachowanie dorosłego. Faza illokucji obejmuje ostatnie 6 lub 4 miesiące 1.r.ż. dziecka. Niemowlęta są wówczas zdolne do intencjonalnych aktów komunikacji, chociaż nadal przybierają one postać niewerbalną. Faza lokucyjna występuje od 1.r.ż. i charakteryzuje się komunikacją intencjonalną, coraz bardziej zależną od środków werbalnych<sup>60</sup>. Zdolność do posługiwania się aktami mowy pojawia się stopniowo i w sposób uporządkowany w czasie 1. lub 2.r.ż., przy czym każde stadium zależy od umiejętności nabytych w stadium poprzednim.

Przedstawiony rozwój języka w aspekcie wyłonionych płaszczyzn wskazuje, że dziecko jest w sposób aktywny zajęte ćwiczeniem mowy, odkrywa nowe obszary swego systemu językowego i sukcesywnie wzbogaca jego struktury. Doświadczenie i praktyka pomagają dziecku przełamywać złożoność uczenia się specyficznych reguł gramatyki języka i reguł rządzących konwersacją.

Język jest jednym z najważniejszych produktów mózgu człowieka. Współczesne badania dotyczące rozwoju języka dużą wagę kładą na funkcje mózgu w procesie nabywania go. Wyniki badań związane z funkcjonowaniem półkul stały się podstawą do sformułowania niektórych metod nauczania. Wiedza dotycząca procesów zachodzących w mózgu wydaje się istotna dla lepszego zrozumienia procesów uczenia się języka.

Obie półkule mózgowe są pod względem anatomicznym właściwie identyczne, odpowiadają za przeciwne strony ciała, współpracują ze sobą harmonijnie i wzajemnie się uzupełniają. Pod względem funkcjonalnym wykazują jednak asymetrię. Lewa półkula ma profil analityczny

---

<sup>58</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>59</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 231.

<sup>60</sup> Tamże, s. 232-233.

i jest odpowiedzialna, między innymi za mowę. Procesy lewej półkuli odnoszą się bardziej do „wnioskującego myślenia, logiczno-lingwistycznej analizy, koniecznych transformacji, analizy fonetycznej i fonologicznej oraz opracowania wypowiedzi w ich typowym porządku syntaktycznym”<sup>61</sup>. Dla tych procesów charakterystyczny jest większy udział świadomości w ich przeprowadzaniu. Prawa półkula mózgowa ma profil bardziej syntetyczny, jest odpowiedzialna za wyobraźnię, przestrzeń, intuicję, emocje. Procesy prawej półkuli charakteryzują się natomiast „wyższą specjalizacją jeśli chodzi o całościowe przetwarzanie języka, obrazowym uczeniem się i taką samą pamięcią, analogicznym wnioskowaniem, odbiorem stymulatorów paralingwistycznych (płacz, śmiech), odbiorem stymulatorów lingwistycznych (intonacja, rytm, akcent), umiejętnością identyfikacji emocjonalnego zabarwienia wypowiedzi<sup>62</sup>. Obydwie półkule wzajemnie się uzupełniają, szczególnie gdy chodzi o procesy złożone, takie jak mówienie czy postrzeganie, które nie mają lokalizacji wyłącznie w jednej półkuli. Jednakże jednostki wykorzystujące w sposób dominujący jedną z nich mają problemy z działaniami kontrolowanymi przez drugą półkulę. Brak równomiernego i systematycznego korzystania z możliwości każdej, np. poprzez kształtowanie konkretnych (wąskich) umiejętności powoduje asymetrię wykorzystania mózgu i zaniechanie pracy jednostki nad wszechstronnym rozwojem<sup>63</sup>. Uzyskane wyniki badań neurofizjologicznych i psycholingwistycznych są ważnym wkładem w rozwój rozumienia sposobu funkcjonowania człowieka, jego stylów uczenia się i poznania. Racjonalne przestrzeganie fizjologii mózgu i wykorzystanie jego możliwości w zależności od materiału do opanowania jak i celu nauki wydają się być właściwą drogą postępowania.

### 1.2.2. Rozwój mowy w okresie wczesnoszkolnym

Prawidłowo rozwijające się dziecko przekraczając próg szkolny ma opanowane podstawy gramatyki i wymowy języka ojczystego. W szkole zdobywa coraz szerszy zasób słownictwa, mowa jego staje się w pełni złożona, zyskuje też wiele wiadomości o języku. Rozwój mowy wymaga aktywności bardzo złożonych funkcji psychicznych i fizjologicznych. O rezultatach tych wysiłków decydują przede wszystkim analizatory słuchowe, wzrokowe i kinestetyczno-ruchowe. Od stopnia ich sprawności zależy opanowanie umiejętności czytania i pisanie. Zaburzenia w funkcjonowaniu analizatorów stają się przyczyną dysleksji i wielu innych niepowodzeń szkolnych<sup>64</sup>.

Pierwszym istotnym wskaźnikiem rozwoju mowy jest zwiększenie zasobu słownictwa dziecka. Wzrost liczby słów używanych w mowie jest jednym z najbardziej oczywistych przykładów

<sup>61</sup> B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku – sugestopedia*, Wyd. DIG, Warszawa 2000, s. 96.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> S. Juszczuk, *Neuro nauki w edukacji: nowe możliwości w procesie nauczania, uczenia się*, „Chowanna” 2012, nr 2.

<sup>64</sup> M. Pamuła, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 30.

werbalnego rozwoju. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym z niebywałą prędkością rozszerzają zasób słów, 5 do 10 tysięcy rocznie. Takie szacunki pochodzą z kilku badań przeprowadzonych przez J. Angelina (1993, 1995). Określił on zasób słownictwa dzięki słowom losowo wybranym ze słownika. Odkrył wielki przyrost znajomości słów pomiędzy 9. a 10.r.ż., mowa dziecka wzbogaca się wówczas o słowa, do których podstawy słowotwórczej dodaje się przyrostek lub przedrostek (np. *niechciany*)<sup>65</sup>. Rozwój zasobu słownictwa dziecka zmienia się na skutek rozszerzonych kontaktów z rówieśnikami i osobami dorosłymi, różnorodnych doświadczeń szkolnych, nabywanej wiedzy o świecie, jest także ściśle związany z rozwojem procesów myślenia.

Kolejnym wskaźnikiem wzrostu sprawności mowy jest rozwój podstaw gramatycznych języka. Podczas nauki szkolnej uczeń poznaje strukturę języka i zasady nimi rządzące, uczy się świadomego doboru środków wypowiedzi, w wyniku czego wzrasta jego poprawność gramatyczna. Wpływa to także na formę i treść wypowiedzi, stają się one bardziej złożone, bogatsze, pełniejsze i dotyczą coraz szerszych tematów. J. Angelin we wspomnianych badaniach stwierdził, że około 8.-9.r.ż. dzieci przechodzą na wyższy poziom rozumienia struktur języka i odkrywają zależności pomiędzy całymi kategoriami słów, np. przymiotnikami i przysłówkami, lub pomiędzy przymiotnikami i rzeczownikami. Odtąd dziecko rozumie i potrafi tworzyć całe klasy nowych wyrazów, co sprzyja gwałtownemu poszerzeniu zakresu ich znajomości<sup>66</sup>.

Opanowanie przez dziecko gramatycznej i dźwiękowej struktury mowy (czyli umiejętność porozumiewania się w mowie i w piśmie) jest jednym z podstawowych celów stawianych uczniom w trakcie edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejnym wskaźnikiem rozwoju mowy jest rozwój fonetycznej strony języka. Dziecko w pierwszych latach szkoły ma nauczyć się rozróżniania znanych fonemów, gdyż jest to warunkiem opanowania umiejętności czytania i pisania. Prawidłowa wymowa jest ściśle związana z percepcją dźwięków oraz ze sprawnością aparatu artykulacyjnego narządów głosowych dziecka. Słuch fonematyczny jest warunkowany słuchem fizjologicznym i jest jednym z elementów czynności percepcji mowy. Zaburzenia w tym zakresie mogą być spowodowane problemami z pamięcią słuchową wyrazów, brakiem umiejętności kojarzenia pojęcia z jego wzorcem słuchowym czy też brakiem umiejętności znajdowania związków logicznych – gramatycznych między wyrazami. Ich rezultatem mogą być zakłócenia wymowy i jej odbioru oraz problemy z opanowaniem umiejętności czytania i pisania<sup>67</sup>.

Poziom rozwoju mowy u dziecka sześciolatniego jest jednym z istotnych wskaźników stopnia osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Okres wczesnoszkolny to czas, kiedy język doskonali się jako narzędzie społecznej komunikacji, przeobraża się w coraz bardziej złożone struktury, a także wyraźnie i systematycznie zaczyna się rozwijać jego funkcja symboliczna. Rozwój mowy uzależniony jest od środowiska zewnętrznego, jak i rozwoju poszczególnych funkcji wynikających

---

<sup>65</sup> Cyt. za: H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 267.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, WSiP, Warszawa 1982, s. 43.



z podłoża biologicznego i psychicznego. Z kolei psychika oraz intelekt są ściśle połączone z motoryką i mają duży wpływ na rozwój mowy, a rozwój funkcji umysłowych zależy nie tylko od intensywności bodźców, ale także od możliwości wymiany uczuć i myśli z członkami najbliższego otoczenia<sup>68</sup>.

### 1.2.3. Teorie przyswajania języka przez dzieci

Od wielu lat psycholodzy podejmują trud poznania mechanizmów mowy, a kolejne teorie są poddawane weryfikacji. Psycholingwistyka rozwojowa składa się głównie z kontrowersji dotyczących tego, jak najlepiej wyjaśnić rozwój języka dziecka. Na jednym biegunie lokują się naukowcy głoszący, że język jest wyuczonym zachowaniem, które rodzice przekazują dziecku. Drugi biegun zajmują teoretycy głoszący, że podstawowe zasady języka są wrodzone, obecne od chwili narodzin, jako część dziedzictwa biologicznego. Przyglądając się pokrótce opisanym teoriom należy pamiętać, że każda z nich wyjaśnia pewne fakty związane z rozwojem języka dziecka, a także, że wpływają one na metody nauczania języków obcych.

Pierwsza z teorii, związana z nurtem behawiorystycznym, przypisuje główną rolę czynnikom zewnętrznym, czyli wpływowi środowiska społecznego na rozwój mowy. Do lat sześćdziesiątych XX wieku większość amerykańskich psychologów rozpatrywała nabywanie języka w kategoriach warunkowania i praw uczenia się. Autorem większości analiz był B.F. Skinner. W swojej książce *Verbal Behaviour* przedstawił podstawy tego modelu: człowiek uczy się poprzez stymulację bodźcami różnego typu, bodźce te są wzmacniane, a zachowania to rezultat kolejnych doświadczeń. Opis ten według behawiorystów dotyczy także zachowań werbalnych. Skinner podkreślał, że uczenie się języka to proces dynamiczny, który podlega takim samym prawom jak inne zachowania człowieka<sup>69</sup>.

Dziecko opanowuje taki język, jakim posługują się ludzie w jego otoczeniu. Według behawiorystów niemowlę opanowuje system fonologiczny danego języka dlatego, że rodzice, czy inne osoby opiekujące się nim, wzmacniają te spośród dźwięków artykułowanych, które są charakterystyczne dla ich języka macierzystego. Teoria zakłada, że uczenie się systemu syntaktycznego to opanowanie pewnej liczby wzorców zdaniowych podstawowych i budowanie zdań przez analogię do nich. Ponadto behawioryści zakładają, że uczenie się znaczeń wyrazów, czyli opanowanie systemu semantycznego języka, polega na powstawaniu skojarzeń między formą dźwiękową a oznaczonym przez nią obiektem oraz na ich wzmacnianiu (ulegają one wzmacnianiu, jeżeli okazują się skuteczne w procesie porozumiewania się z innymi ludźmi)<sup>70</sup>. Zdaniem

<sup>68</sup> T. Konderak, *Język obcy nowożytny w edukacji wczesnoszkolnej w dobie przemian*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Ignatianum Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 184.

<sup>69</sup> H. D. Brown, *Principles of language learning and teaching*, third edition, Prentice Hall Regents, San Francisco 1994, s. 22.

<sup>70</sup> E. Filipiak, *Aktywność językowa...*, dz. cyt., s. 65.

behawiorystów dziecko w procesie uczenia się języka pozostaje biernym odbiorcą zachowań otoczenia, które dostarcza wzorców poprawnego mówienia i wzmacnia te zachowania językowe, które są zgodne z jego regułami. Teoria behawiorystyczna zakłada, że dziecko osiąga pewien poziom kompetencji językowej, którą rozumie się jako skończony zbiór wyuczonych reakcji werbalnych, a posługiwanie się językiem ma charakter odtwórczy, a nie twórczy.

Poglądy behawiorystów były także wykorzystane do analizy i opisu uczenia się języka obcego. Stały się podstawą do stworzenia audiolingwalnej metody nauczania. Według tej teorii, przyswajanie języka obcego zależy od zewnętrznych bodźców, języka ojczystego i interferencji pomiędzy językiem pierwszym (L1) a językiem drugim (L2). Uczenie się języka obcego polega więc na dostarczaniu jednostce określonych bodźców, na które ma odpowiedzieć odpowiednią reakcją. Celem tego procesu jest wytworzenie mechanizmów, czyli tych samych reakcji na te same bodźce. Uczenie bazuje głównie na imitacji modelu (powtarzanie) i wzmocnieniu (za odpowiedź uczeń był nagradzany, lub karany)<sup>71</sup>.

Koncepcje behawiorystyczne spotkały się z szeroką krytyką. Przedstawicielem nowego nurtu był N. Chomsky, który przedstawił nowe poglądy na temat języka. Chomsky bywa na ogół określany jako natywiści, ponieważ był przekonany, że dzieci są od urodzenia wyposażone w pewną „wbudowaną wiedzę” na temat struktury języka i że ich zadanie polega na użyciu tej wiedzy do zrozumienia wypowiedzi, jakie słyszą w swojej społeczności<sup>72</sup>. Do wyjaśnienia istoty wrodzonego wyposażenia dzieci Chomsky wykorzystał dwa pojęcia – gramatyki uniwersalnej i wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka. Gramatyka uniwersalna odnosi się do „genetycznie określonej świadomości reguł gramatycznych, które występują we wszystkich językach<sup>73</sup>”. Zdaniem Chomsky’ego dzieci dysponują domyślnym zbiorem reguł, który ukierunkowuje rozumienie, jak i wytwarzanie mowy. Gramatykę uniwersalną można wyobrażać sobie jako magazyn wiedzy gramatycznej, czynnikiem, za pomocą którego ta wiedza jest wykorzystywana, jest wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (language acquisition device, LAD). Naturę tego mechanizmu możemy wyobrażać sobie jako „środek za pomocą którego dzieci rozpoczynają konstruowanie gramatyki swego ojczystego języka na podstawie słyszanych wypowiedzi<sup>74</sup>”. LAD według Chomsky’ego ukierunkowuje uwagę dziecka na język, którym posługują się dorośli w jego otoczeniu, generuje hipotezy dotyczące reguł funkcjonowania języka i wyprowadza właściwą gramatykę<sup>75</sup>. Dzięki LAD dziecko potrafi na podstawie analizy językowej słyszanych wypowiedzi stworzyć nowe formy ekspresji werbalnych, nawet takich których uprzednio nigdy nie słyszało.

Dwa inne ważne pojęcia w teorii Chomsky’ego to struktura powierzchniowa i struktura głęboka, wykorzystywane na poziomie konstrukcji pojedynczego zdania. Pojęcia te łączą się w dwupoziomowej organizacji umysłowej, za pomocą której Chomsky wyjaśniał, jak osoby

---

<sup>71</sup> M. Pamuła, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>72</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 217.

<sup>73</sup> H. D. Brown, *Principles of language...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>74</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 218.

<sup>75</sup> J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka...*, dz. cyt., s. 413.

mówiące, nawet małe dzieci, mogą budować gramatycznie poprawne zdania. „Struktura powierzchniowa to rzeczywista sekwencja słów, które słyszymy lub wypowiadamy, uporządkowana w gramatycznie poprawny sposób w celu przekazania określonego komunikatu”<sup>76</sup>. Dotyczy ona sposobu, w jaki tworzy się słowa i frazy. W każdym języku struktura powierzchniowa jest inna. „Struktura głęboka to hipotetyczny byt umiejscowiony w mózgu, który zawiera podstawowe elementy składowe zdań i rozmaite możliwe relacje gramatyczne między nimi”<sup>77</sup>. Odnosi się ona do wrodzonej wiedzy jaką ludzie mają o właściwościach systemu językowego w ogóle, jest więc taka sama dla wszystkich języków. Zdaniem Chomsky’ego jest nieprawdopodobne, aby dzieci mogły przyswoić sobie złożone reguły gramatyczne po prostu w wyniku uczenia się: po części dlatego, że wypowiedzi innych ludzi są często tak źle zbudowane, że trudno jest dziecku wykryć regularność, po drugie z powodu ograniczonych możliwości poznawczych małych dzieci. Stąd hipotetyczna struktura głęboka, która zapewnia bierne rozumienie mowy.

Chomsky zwrócił uwagę na wkład dziecka, na jego kreatywną rolę w procesie przyswajania języka. Stworzył wizję dzieci jako twórczych, aktywnie wyszukujących reguł istot. Zaproponował zupełnie odmienne ujęcie rozwoju języka niż behawiorystyczna koncepcja biernego uczenia się.

Metodą nauczania języków obcych, która zainspirowana została dokonaniem Chomsky’ego jest metoda kognitywna.

Teoria Chomsky’ego nie uniknęła krytyki. Zarzucono mu, że w sporze między naturą a wychowaniem za bardzo przechylił szalę na korzyść natury i nie uwzględnił w należyтым stopniu znacznej pomocy i wsparcia, jakie uzyskują dzieci w postaci językowych danych wejściowych odbieranych w trakcie codziennych interakcji społecznych.

Problem natury i wychowania w odniesieniu do języka nie został rozstrzygnięty. Z jednej strony są tacy autorzy jak S. Pinker (1994), który poprawił koncepcję Chomsky’ego, ale opowiedział się za potrzebą natywistycznego podejścia do procesu przyswajania języka. Z drugiej strony rośnie liczba społecznych interakcjonistów np. J.S. Bruner (1983), którzy są przekonani, że uczenie się języka zachodzi najpierw w kontakcie codziennych czynności podejmowanych wspólnie z innymi ludźmi na długo przed pojawieniem się pierwszego słowa. Jako alternatywę dla LAD Bruner proponuje LASS (language acquisition socialization system) czyli system przyswajania języka przez socjalizację. Zgodnie z jego podejściem nabywanie języka przez dziecko następuje dzięki pośrednictwu i wsparciu innych, nie zaś wyłącznie na skutek własnej aktywności umysłowej, ukierunkowanej na przetwarzanie mowy dorosłych<sup>78</sup>. Niezbędna jest więc interakcja, a nie tylko kontakt z językiem. Zgodnie z tym podejściem dzieci nie są nastawione na odkodowywanie przy użyciu LAD składni języka występującego w ich otoczeniu, ale są istotami społecznymi, które przyswajają język w celu komunikowania się z innymi.

<sup>76</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 218.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka...*, dz. cyt., s. 420.



Trwające przez lata dyskusje nad tym, czy język jest wynikiem procesu nauczania, czy też wrodzonych zdolności człowieka, nabrały współcześnie innego wymiaru. Analiza języka jedynie od strony psychologicznej czy lingwistycznej była niepełna i nie odzwierciedlała prawdziwej sytuacji językowej. Nowe koncepcje nabywania języka łączą teorie behawiorystów, natywinistów, społecznych interakcjonistów z koncepcjami poznawczo – rozwojowymi. Podejście funkcjonalistyczne, pokrótce opisane poniżej zakłada komplementarność nauk zajmujących się badaniem języka.

Badania nad językiem mają współcześnie charakter pragmatyczny i funkcjonalny, toteż bada się przede wszystkim skuteczność komunikacji. Rozwój językowy dziecka w teorii funkcjonalistycznej rozpatrywany jest za pomocą środków językowych, a kompetencja językowa opisywana jest poprzez analizę aktów mowy, a nie pojedynczych zdań, jak to było w koncepcjach wcześniejszych. (Na obecny kierunek rozwoju badań psycholingwistycznych wpłynęła również w znacznym stopniu teoria aktów mowy Austina- Searla, którzy w swych pracach wskazali na fakt, że tradycyjny podział zdań jest niewystarczający do opisu języka, gdyż często inne elementy takie jak tryb czasownika czy intonacja wskazują na funkcje wypowiedzi<sup>79</sup>). W teorii funkcjonalistycznej terminami kluczowymi są kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna. Kompetencja językowa to „utajona wiedza jednostki o systemie reguł determinujących wytwarzanie mowy”<sup>80</sup>. Słowo utajona zwraca uwagę na fakt, że dziecko może nie być zdolne do wyrażania reguł wprost, ale stosuje je w zakresie mówienia, tworząc wypowiedzi poprawne pod względem fonologicznym, semantycznym i gramatycznym. Sama kompetencja językowa nie wystarczy do komunikowania się z innymi, konieczne jest rozróżnienie wiedzy o języku i wiedzy o tym, jak się nim posługiwać. W stosunku do tej drugiej używa się pojęcia kompetencji komunikacyjnej, którą można zdefiniować jako „wiedzę umożliwiającą jednostce skuteczne i adekwatne posługiwanie się językiem w kontekście społecznym”<sup>81</sup>. Termin „kompetencja komunikacyjna” stworzył D. Hymes (1972). Dowodził on, że dziecko uczące się języka musi sobie przyswoić „wiedzę nie tylko o poprawności zdań, ale także o ich adekwatności. Nabywa ono kompetencji co do tego, kiedy mówić, a kiedy nie, oraz o czym mówić, z kim, gdzie, w jaki sposób”<sup>82</sup>. Według Hymesa żaden użytkownik języka nie osiąga idealnej znajomości języka, lecz uzyskuje pewną kompetencję komunikacyjną. Zdaniem badacza najważniejsza jest skuteczność komunikacji, a dopiero potem poprawność gramatyczna wypowiedzi. Zwolennicy teorii funkcjonalistycznej traktują przyswajanie języka jako stopniowe opanowywanie potencjału znaczeniowego. Akcentują znaczenie środowiska w rozwoju językowym dziecka, które przyjmuje określony system reguł koniecznych do porozumiewania się.

---

<sup>79</sup> M. Pamuła, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>80</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 234.

<sup>81</sup> I. Kurcz, H. Okuniewska, *Język jako przedmiot badań psychologicznych, psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Wyd. SWPS „Academica”, Warszawa 2011, s. 35.

<sup>82</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 236.

W ostatnich latach dużym zainteresowaniem cieszy się koncepcja Wygotskiego, w której autor podkreśla rolę czynnika kulturowego i rolę interakcji w rozwoju językowym. W swojej koncepcji Wygotski zauważa, że od drugiego roku życia dziecka, następuje korelacja między myśleniem, które stopniowo się werbalizuje, i mową która się stopniowo intelektualizuje. W pierwszej fazie u dziecka rozwija się język, bo ma ono potrzebę komunikowania się z innymi, by w kolejnej fazie zmienić się w mowę wewnętrzną, organizującą procesy myślenia<sup>83</sup>.

Przedstawione teorie stanowią jedynie niewielki wycinek ogromnej literatury dotyczącej rozwoju języka. Podkreślone punkty są zgodne z ogólnym obrazem wyłaniającym się z literatury przedmiotu. Z dokonanego przeglądu teorii psycholingwistycznych wynika, że dziecko opanowuje język przede wszystkim przez słuchanie go, a nie dlatego, że się nim posługuje. Przegląd koncepcji pozwala widzieć młodego człowieka jako aktywnego poszukiwacza i eksperymentatora w tej dziedzinie, który spontanicznie odkrywa różnorodność form językowych, poznaje ich funkcje i wypróbowuje język w kontaktach społecznych. Działania te podejmuje samodzielnie, nawet przy minimalnej stymulacji ze strony dorosłych. Język, będąc systemem otwartym, daje dziecku nieograniczone możliwości używania go w sposób indywidualny, oryginalny, choć zgodny z regułami danego systemu. Opanowanie języka i używanie w sytuacjach społecznych i poznawczych łączy się nierozdzielnie z aktywnością twórczą<sup>84</sup>. Język jest dla dziecka narzędziem porozumiewania się z otoczeniem, tworzywem dla działalności artystycznej oraz obiektem poznania. Zatem im bogatsze są doświadczenia językowe, tym częstsza, bardziej różnorodna i twórcza staje się jego własna, samodzielnie podejmowana aktywność.

### 1.3. Dziecko w procesie nauczania/uczenia się języków obcych

Obniżanie wieku, w którym wprowadza się obowiązkową naukę języka obcego, to tendencja w Europie i na świecie, która utrzymuje się od wczesnych lat 90. XX wieku. Jednym z priorytetów Komisji Europejskiej było wczesne wprowadzenie nauki języka obcego jako obligatoryjny element edukacji początkowej. Idąc za Rekomendacjami Komisji Europejskiej większość krajów członkowskich wprowadziła obowiązkową naukę języka obcego (w dwunastu krajach naukę rozpoczyna się w wieku 7 lat i poniżej, a w kolejnych dziewięciu wdrożono taki obowiązek wśród 8 – 9-latków)<sup>85</sup>. W Polsce od 2008 roku język obcy stał się obowiązkowym przedmiotem nauczania w klasach młodszych szkoły podstawowej. Pytanie, które rodzi się w tym aspekcie, dotyczy korzyści jakie niesie ze sobą wczesne rozpoczynanie nauki języka a także problem wieku, w którym naukę tą należy rozpoczynać.

Badania dotyczące funkcjonowania mechanizmów przyswajania języka obcego w różnych fazach rozwoju człowieka, wskazują na wyraźne korzyści płynące z wczesnych kontaktów

<sup>83</sup> M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 324.

<sup>84</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka, teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 47.

<sup>85</sup> M. Szpotowicz, *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, „Języki obce w szkole” 2009, nr 4, s.1.

z drugim językiem. Za nauczaniem dzieci w wieku wczesnoszkolnym przemawiają, cytując za Arabskim, cztery grupy argumentów: neurologiczne, fizyczne, psychologiczne i kulturowe<sup>86</sup>. W argumentach neurologicznych autor powołuje się na badania L. Penfielda, L. Robertsa i E. Lenneberga przeprowadzonych nad fizjologią mózgu w latach sześćdziesiątych. Wynika z nich, iż dzieci charakteryzuje plastyczność mózgu, która sprzyja nabywaniu mowy. Plastyczność ta w miarę dojrzewania maleje a krytyczny okres występuje w wieku około 10 lat i dlatego naukę języka obcego należy rozpoczynać przed ukończeniem tego okresu. Naukowcy uważają, że dorośli przyswajają język obcy poprzez struktury mózgu, które straciły swoją plastyczność i dlatego nie mogą dorównać dzieciom, u których struktury te ciągle jeszcze się rozwijają. Lenneberg, na podstawie analizy dojrzewania mózgu wysunął hipotezę, iż istnieje okres krytyczny dla przyswojenia języka i kończy się wraz z zakończeniem procesu lateralizacji, czyli według niego w wieku 12 lat.

Innym badaczem zajmującym się problematyką uczenia się języków obcych jest S. Krashen. Podkreśla on w swojej teorii rozróżnienie między przyswajaniem a uczeniem się języka obcego. Uważa, że dzieci przyswajają język w sposób naturalny i robią to niemal zupełnie biernie, nie uczestniczą w tym procesie, lecz mu się poddają. Dorośli natomiast uczą się w sposób, który można zdefiniować jako świadomy wysilek, aby poznać reguły języka i ich zastosowanie<sup>87</sup>. Im wcześniej przyswajany jest język obcy, tym większe zaangażowanie prawej półkuli mózgu, im później, bardziej zaangażowana jest półkula lewa. Wynika z tego, że im później rozpoczyna się naukę języka obcego, tym bardziej proces uczenia staje się analityczny.

Również J. R. Anderson przychylił się do hipotezy krytycznego wieku i definiuje 10. rok życia jako rodzaj granicy między uczeniem warunkowym, a uczeniem pojęciowym<sup>88</sup>. Uważa on, że różnica między tymi rodzajami uczenia się jest funkcją wieku dziecka, a w jego rozwoju istnieje okres, w którym posiada ono zadziwiającą zdolność wykorzystania tych partii mózgu, które są odpowiedzialne za przyswajanie języka ojczystego i naukę języka obcego. Anderson uważa, że tym najlepszym okresem jest wiek od 4. do 8. roku życia i wtedy to dziecko powinno rozpocząć naukę języka obcego.

Kolejną grupą przemawiającą za wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego są argumenty fizyczne. W badaniach nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu podkreśla się fakt, że dobra zdolność akustycznego rozróżniania dźwięków jest istotnym warunkiem przyswojenia języka obcego. Łatwość przyswajania nieznanego dzieciom języka wynika w dużej mierze z elastyczności aparatu mowy i słuchu, które nie zostały jeszcze sztywno dostosowane do frekwencji języka ojczystego. Każdy bowiem język ma charakterystyczne zakresy frekwencji słyszalnych dźwięków, w obrębie których osoba posługująca się nim wykazuje szczególnie dobrą zdolność rozróżniania. Wczesne nauczanie języka zapewnia dziecku kontakt z innymi dźwiękami, co nie

---

<sup>86</sup> J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wyd. UŚ 1996, s. 61.

<sup>87</sup> H. D. Brown, *Principles of language...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>88</sup> Tamże, s. 54.

tylko pozwala poszerzyć zakres słyszalnych dźwięków i nie dopuścić do ograniczenia aparatu mowy i słuchu do języka ojczystego, ale ułatwia w wyniku tego przyswajanie każdego kolejnego języka obcego<sup>89</sup>. Po 12. roku życia ustala się określone, charakterystyczne dla danego języka spektrum długości fal dźwiękowych. Od tego momentu język obcy jest filtrowany przez język ojczysty, a identyfikacja nieznanych fonemów utrudniona.

Dzieci w okresie wczesnoszkolnym charakteryzuje wyjątkowa zdolności intonacyjno-artykulacyjna. Badania zajmujące się przyswajaniem języka obcego wykazały istnienie zależności między wiekiem rozpoczęcia nauki języka obcego, a opanowaniem bezbłędnej wymowy. Dziesiąty rok życia można przyjąć za granicę, po przejściu której bardzo trudno jest przyswoić sobie obcą wymowę<sup>90</sup>. Mówiąc o wymowie i jej przyswajaniu należy pamiętać, że jest ona wynikiem działalności mięśni. Z punktu widzenia fizycznej artykulacji głosek jest to proces skomplikowany, w którym biorą udział setki różnych mięśni. Ich sprawność i plastyczność bezpośrednio wpływa na jakość produkowanych głosek. Mięśnie zaangażowane w artykulację podlegają tym samym prawom fizjologii, co inne mięśnie. Wraz z wiekiem zanika ich plastyczność, stają się słabsze. Poznając nowy język musimy nauczyć się nowych ruchów, a im mięśnie są starsze tym trudniej je wyćwiczyć.

J. Watson, ojciec amerykańskiego behawioryzmu zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt natury fizycznej – budowę krtani<sup>91</sup>. U osoby dorosłej następują strukturalne zmiany, przez co krtan staje się mniej elastyczna i gorzej przystosowuje się do tworzenia nowych dźwięków. Podkreśla także, że dzieci w wieku 8 lat wykazują wyjątkowe zdolności naśladowcze i wtedy też najsprawniej działa aparat pozwalający na imitację różnorodnych dźwięków co także ułatwia proces uczenia się języka obcego.

Kolejną grupą przemawiającą za wczesnym nauczaniem języka obcego są argumenty psychologiczne. Dzieci, które rozpoczynają naukę cechuje otwartość w stosunku do nowego języka. Podchodzą one do niego w sposób naturalny, tak jak do swojego języka ojczystego. Są pozytywne nastawione do mówienia, gotowe do naśladowania i nie boją się popełniać błędów. Dzieci cechuje tzw. „kreatywna beztroska” w stosunku do obcego języka<sup>92</sup>. Pomaga ona w trudnych sytuacjach komunikowania się. Kiedy dziecku brakuje odpowiedniego zwrotu lub słowa, znajduje jakieś wyjście i nie obawia się tworzenia nowych słów, które pasowałyby do tego, co pragnie wyrazić. Ciekawość i duża fantazja pomagają dziecku zastosować język do osiągnięcia własnych celów bez zastanawiania się i analizowania kryteriów jego poprawności.

Bardzo ważnym aspektem przemawiającym za wczesną nauką języka jest czynnik emocjonalny. Uczniowie w wieku 6-7 lat uważają, że nauka języka obcego jest łatwa i atrakcyjna. Są

<sup>89</sup> M. Jałowiec-Sawicka, *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka*, „Języki obce w szkole” 2006, nr 3, s. 16.

<sup>90</sup> J. Arabski, *Przyswajanie języka...*, dz. cyt., s. 81.

<sup>91</sup> E. Wieszczyżyńska, *Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?*, „Języki obce w szkole” 2000, nr 6, s. 9.

<sup>92</sup> Tamże, s. 8.

przekonani, że potrafią nim mówić już po krótkim okresie nauki. Na zajęciach nie wykazują żadnego zdenerwowania, nie mają obaw przed mówieniem, a porozumiewanie się w języku obcym jest dla nich „zabawą w mówienie”<sup>93</sup>. Natomiast dzieci, które edukację języków obcych rozpoczynają później, stwierdzają, że nauka języka jest trudna i mało przyjemna. Na lekcjach często stosują strategię uniku, a ich motywacja ma bardziej charakter instrumentalny<sup>94</sup>. Wczesnoszkolna nauka języka cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem wśród dzieci. Ponad 80% uczniów aprobuje tę formę nauczania. Wskazują na to badania przeprowadzone w Niemczech (Hellwig, 1995) oraz w Holandii (Blondin, 1998)<sup>95</sup>. Tak wielkiej akceptacji nie stwierdza się u uczniów rozpoczynających naukę języka obcego w późniejszym wieku.

Wczesny kontakt dziecka z drugim językiem stymuluje jego rozwój poznawczy, zwiększa kognitywną elastyczność umysłu oraz szeroko pojętą gotowość do nauki. Dziecko poprzez naukę języka obcego przyswaja nowy system komunikacyjny. Z neurofizjologicznego punktu widzenia prowadzi to do powstania w mózgu nowych połączeń neuronowych, dzięki którym mózg pracuje coraz lepiej, szybciej i wydajniej. Język jest systemem znaków i symboli, który w decydujący sposób przyczynia się do poprawy procesów myślowych, umożliwiając dzieciom zetknięcie się z nieznanymi formami symbolicznej reprezentacji, co rozwija ich zdolności językowe także w języku ojczystym<sup>96</sup>.

Ostatnią grupą przemawiającą za wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego są argumenty kulturowe (Rada Europy zwróciła uwagę na kształtowanie kompetencji socjokulturowej i interkulturowej w nauczaniu języków obcych w połowie lat 90. XX w.)<sup>97</sup>.

W dzisiejszych czasach ważnym celem pracy pedagogicznej jest wychowanie dzieci do akceptacji innych kultur, aby zapobiegać przyszłym konfliktom i wrogości w stosunku do obywateli innych krajów. Wczesny kontakt z językiem obcym daje szansę wykształcenia u dzieci pozytywnej postawy i rozwijania zdolności kulturowej integracji, która staje się znacznie ograniczona w wyniku przejmowania norm kulturowych i zachowań jedynie kraju ojczystego<sup>98</sup>. Nowa koncepcja nauczania języka obcego odpowiada na potrzeby społeczne, które obserwujemy we współczesnym świecie. W efekcie w nauczaniu tym, ważne staje się nie tylko opanowanie języka, jako środka komunikacji, ale także przygotowanie młodego człowieka do kontaktu z ludźmi innych narodowości i kręgów kulturowych, poprzez poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie ich odmienności. Wczesna nauka języka jest więc drogą ku pokonywaniu ksenofobii, zwalczą-

---

<sup>93</sup> E. Dźwierżyńska, *W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego*, „Języki obce w szkole” 2002, nr 4, s. 5.

<sup>94</sup> J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wyd. Gnome, Katowice 2002, s.10.

<sup>95</sup> Cyt. za: J. Iluk, *Jak uczyć...*, dz. cyt., s.14.

<sup>96</sup> Funkcje te zostały opisane przez Brunnera w 1966 roku jako językowo – symboliczne formy reprezentatywne cyt. za: M. Jałowiec-Sawicka, *Pozytywny wpływ...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>97</sup> U. Paprocka-Piotrowska, *Kształtowanie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego*, [w:] J. Zawodniak, K. Trychoń-Cieślak (red.), *Integracja w nauczaniu języków obcych*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2005, s. 74.

<sup>98</sup> M. Jałowiec-Sawicka, *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka*, „Języki obce w szkole” 2006, nr 3, s. 19.



niu uprzedzeń i poszerzaniu horyzontów kulturowych<sup>99</sup>. Warto w tym miejscu podkreślić, że w kontakcie z innymi kulturami dzieci są bardziej otwarte i spontaniczne niż dorośli, ponieważ nie są jeszcze obciążone społecznymi uprzedzeniami i mają mniejsze opory przed poznaniem tego, co obce.

Wczesna nauka języka podnosi sprawność komunikacyjną w późniejszym wieku i zmniejsza stres związany z posługiwaniem się językiem. Ucząc języka od najmłodszych lat, przygotowujemy młodego człowieka do lepszego startu zawodowego na europejskim rynku pracy, na którym nieodzowna staje się znajomość kilku języków, a w szczególności języka angielskiego. Jest on bowiem językiem międzynarodowej turystyki, komputeryzacji, wymiany naukowej i gospodarczej. Pojawia się koncepcja języka wiodącego, wspólnego dla wszystkich obywateli Unii Europejskiej dlatego, tym bardziej warto umiejętność posługiwania się językiem wspierać od najmłodszych lat.

Analizując wyniki przeprowadzonych przez ostatnie lata badań należy podkreślić, że chociaż dzieci uczą się wolniej od nastolatków (co jest wynikiem niedojrzałości układu nerwowego i zdolności poznawczych oraz braku wprawy w uczeniu się), za wdrożeniem nauki języka w okresie wczesnoszkolnym przemawiają przede wszystkim szczególne predyspozycje dzieci w tym okresie rozwojowym. Wiele z cech wraz z wiekiem zanika (jak np. plastyczność i wrażliwość aparatu słuchowego i artykulacyjnego, plastyczność neurologiczna mózgu czy zdolność imitacji obcojęzycznej mowy), albo ewoluując, osiąga taki poziom natężenia, że w wielu wypadkach zaczyna wywierać negatywny wpływ na procesy przyswajania języka obcego (np. wysoki poziom zahamowań czy niska potrzeba komunikowania się). Warto promować wczesny start w nauczaniu języków obcych, gdyż nie można zaprzepaścić tych niepowtarzalnych predyspozycji edukacyjnych jakie cechują dzieci do 10. roku życia.

#### 1.4. Zasady nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Lekcja języka obcego jest doskonałą okazją, by rozwijać u młodszych uczniów zarówno złożone procesy poznawcze, takie jak: język, mowa i myślenie, jak i te elementy, do których możemy zaliczyć percepcję, pamięć, uwagę czy uczenie się. Nauczanie języka obcego, jak każde działanie edukacyjne, ma wpływ na całościowy rozwój dziecka.

Nowoczesna glottodydaktyka koncentruje swoje zainteresowania na osobie ucznia, który powinien zdobyć kompetencję komunikacyjną w języku docelowym (to jest zdolność komunikowania się z osobami posługującymi się językiem innym niż język ojczysty uczących się)<sup>100</sup>. Dydaktyka stawia sobie za cel sformułowanie zasad i przedstawienie praktycznych działań, które mają pomóc uczniowi w tym zadaniu.

<sup>99</sup> S. Nixon, *Young Learners of English. Modern English Teacher*, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 7-8.

<sup>100</sup> M. Jodłowiec, *Teorie pragmatolingwistyczne a przyswajanie języka drugiego/obcego*, [w:] M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Wyd. UJ, Kraków 2007, s. 78.

Uczenie języka obcego zdeterminowane jest możliwościami intelektualnymi, emocjonalnymi, potrzebami komunikacyjnymi oraz zainteresowaniami uczących się. Dlatego też nauczanie dzieci powinno być oparte na rzetelnej wiedzy z zakresu znajomości podstaw psychologii, a także dostosowane do możliwości rozwojowych uczniów. Pozwoli to nauczycielowi przygotować i przeprowadzić zajęcia w optymalny sposób. Jeśli zaś w procesie nauczania nie weźmie się pod uwagę naturalnej drogi rozwojowej, pojawi się rozgoryczenie brakiem satysfakcjonujących efektów nauki. Istnieje wiele praktycznych wniosków wynikających ze znajomości cech charakterystycznych dla ucznia w wieku wczesnoszkolnym, o których warto pamiętać projektując proces edukacyjny.

### **Nauczane słownictwo**

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna. Nie jest jeszcze wykształcone myślenie abstrakcyjne i pamięć logiczna. Oznacza to, że nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami<sup>101</sup>. Nauczane słownictwo musi dotyczyć spraw bliskich dziecku, powinny być to nazwy przedmiotów i osób z najbliższego otoczenia. Na lekcji należy tworzyć sytuacje, odwołujące się do doświadczeń dziecka i wytwarzać umiejętność posługiwania się językiem w typowych dla niego sytuacjach. Nauczanie słownictwa powinno koncentrować się na wyrazach konkretnych, a nie abstrakcyjnych. Maksymalna liczba jednostek leksykalnych przekazywana podczas jednego spotkania z językiem powinna znajdować się w obrębie trzech do sześciu słów<sup>102</sup>. Nowe słownictwo nie podlega bowiem wyłącznie prezentacji, ale należy je również wciąż utrzymywać.

### **Konieczność powtórzeń**

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje szybkie zapominanie pomimo szybkiego zapamiętywania<sup>103</sup>. Częstym zjawiskiem, typowym dla tego okresu rozwojowego jest zjawisko reminiscencji. Polega ono na dokładniejszym odtworzeniu materiału językowego po pewnym czasie, niż przy pierwszej jego reprodukcji<sup>104</sup>. Podkreśla to fakt, jak ważną rolę odgrywa wielokrotna percepcja materiału językowego, która umożliwia prawidłowe działanie mentalnych procesów akwizycji języka. Należy jednak starać się, aby każda repetycja następowała w innej formie (wypowiadanie zdań wraz ze zmianą dynamiki czy wspomagane wybijanym rytmem), najlepiej przy zaangażowaniu wszystkich zmysłów i wszystkich typów inteligencji. Repetycje mają być dla dzieci atrakcyjne, stąd też zastosowanie rymowanek, piosenek, wierszy, jako technik ułatwiających zapamiętywanie. Zrytmizowanie tekstu ułatwia dzieciom zapamiętywanie. Nauka odbywa się poprzez śpiew i zabawy, które angażują dziecko w proces komunikacji,

---

<sup>101</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001, s. 32.

<sup>102</sup> Cyt. za: M. Materniak, *Pedagogika Marii Montessori i jej wykorzystanie w procesie wczesnej nauki języka obcego*, Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 80.

<sup>103</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>104</sup> J. Brzeziński, *Nauczanie języków...*, dz. cyt., s. 83.

a słownictwo w nich występujące stanowi podstawę zadań, zabaw i gier językowych. Ważnym czynnikiem jest także potrzeba ciągłego powracania do omówionego materiału. Zagadnienie utrwalania i przechowywania w pamięci nowych wiadomości wiąże się ściśle z drugim prawem Ebbinghaus, który stwierdził, że zapominaniu skutecznie przeciwdziała przypominanie określonych informacji w wydłużających się odcinkach czasu w stosunku do progresji procesu uczenia się<sup>105</sup>. Wynika z tego, że nauczyciel powinien powtarzać nowy materiał bardzo często tuż po pierwszej prezentacji, a zagadnienia znane przeplatać z nowymi, które angażują umysł uczącego się pomiędzy powtórzeniami. Następne powtórzenia powinny występować ze zmniejszoną częstotliwością w kolejnych dniach lub tygodniach.

Powtarzanie danego elementu językowego w różnych kontekstach i konstrukcjach z różnorodnymi rozszerzeniami można nie tylko utrwalić, ale także znacznie wzbogacić zakres słownictwa występujący w utworach, które są podstawą w nauczaniu wczesnoszkolnym.

### **Nauczanie multisensoryczne**

Wiele wrodzonych umiejętności i zdolności, które wykorzystywane są do poznawania, rozumienia i kształtowania obrazu otaczającego nas świata akcentuje pluralizm dróg prowadzących do realizacji procesu uczenia się (teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera, style uczenia się). By proces nauczania był skuteczny, nauczyciel powinien uwzględnić możliwie jak najwięcej wariacji i kombinacji wymienionych uzdolnień i rozwijać je w odpowiednio dobranych ćwiczeniach i zabawach, gdyż odpowiadają one indywidualnym predyspozycjom dziecka do wykonania danego zadania<sup>106</sup>.

Oddziaływanie różnorodnymi bodźcami, które sprzyjają zapamiętywaniu, przy właściwym pokierowaniu nauczaniem, podnoszą efekty pamięci<sup>107</sup>. Na procesy uwagi doskonale wpływa nauczanie holistyczne (multisensoryczne). Polega ono na angażowaniu podczas nauki wszystkich zmysłów. By tak się stało, „informacje muszą być prezentowane, zrozumiane i przetwarzane z symultanicznym wykorzystaniem bodźców wizualnych, fonicznych i kinestetycznych”<sup>108</sup>. Percypowana wielokanałowo informacja staje się bardziej zrozumiała i trwalej jest zapamiętywana. Punktem wyjścia perspektywy całościowej jest teza o różnych funkcjach obu półkul mózgowych, mających wpływ na procesy myślowe człowieka oraz jego zachowania językowe<sup>109</sup>. Oznacza to, że nauczanie multisensoryczne wymaga aktywacji możliwie dużej ilości zmysłów. Zabawa, obraz, rytm, muzyka, a także elementy charakterystyczne dla naturalnej komunikacji, ruch, gestykulacja, mimika powinny być nieodłączną częścią składową procesu nauczania. Wszelkie formy wizualizacji treści, intonacja, gest nauczyciela mają pomóc zrozumieć werbalny

<sup>105</sup> Cyt. za: J. Brzeziński, *Nauczanie języków...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>106</sup> T. Konderak, *Język obcy nowożytny...*, dz. cyt., s. 187.

<sup>107A</sup> Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. 1, GWP, Gdańsk 2011.

<sup>108</sup> J. Iluk, *Jak uczyć...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>109</sup> M. Materniak, *Pedagogika Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 75.



przekaz w języku obcym. Bardzo ważnym elementem multisensorycznego nauczania jest działanie manualne oraz ruch. Nauka wykorzystująca elementy ruchowe aktywizuje w większym stopniu prawą półkulę mózgu, a dzięki temu przekazywane i przyswajane informacje zostają lepiej zakodowane w pamięci.

### **Odpowiedni dobór zadań**

Na zwiększenie koncentracji uwagi wpływa także tworzenie stanu oczekiwania i wyzwania intelektualnego. Dlatego wszelkie zadania edukacyjne powinny być tak skonstruowane, aby mobilizowały uczniów do dokładnej obserwacji, zgadywania czy antycypowania, co w efekcie wpływa na rozwój możliwości umysłowych (umiejętność spostrzegania) oraz wzbogaca zasób wiedzy. Dzieci lubią zadania, które wymagają porównywania, analizowania, klasyfikowania, wyciągania wniosków, wykazywania się spostrzegawczością i wiedzą. Wykonywanie ich jest wyjątkowo satysfakcjonujące oraz stanowi ważny czynnik motywujący.

### **Potrzeba zabawy, aktywności fizycznej i różnorodności form ekspresji**

W przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym wewnętrzną motywacją do nauki języka obcego jest głównie perspektywa dobrej zabawy, w miłej atmosferze u boku twórczego nauczyciela. To on ma wzbudzić zainteresowanie nauczonymi treściami, wywołać uwagę, która jest mechanizmem kontrolowania przebiegu procesów poznawczych i stworzyć, czy wręcz wykreować motywację do nauki<sup>110</sup>. Może to osiągnąć realizując atrakcyjne dla dzieci ćwiczenia. Najbardziej akceptowaną przez nie aktywnością jest zabawa. Wyzwała pozytywne emocje, silnie motywuje do działania, ma ogromne znaczenie dla procesów postrzegania i zapamiętywania nowych treści, działa odprężająco, eliminuje lęki i stwarza warunki do współpracy. Nauka dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinna opierać się na aktywności fizycznej, ruchu, gimnastyce, elementach metod reagowania całym ciałem (TPR). Stosowanie tego typu aktywności wychodzi naprzeciw dużemu zapotrzebowaniu dzieci na aktywność fizyczną. Jak wykazują liczne badania wykonywanie ruchów, gestów podczas mówienia sprawia, że użycie języka obcego cechuje większa poprawność, otwartość i spontaniczność<sup>111</sup>. Wśród różnych form ekspresji szczególne znaczenie nabierają: działalność plastyczna i muzyczna dziecka, wycieczki połączone z obserwacją, proste doświadczenia i eksperymenty oraz zabawy i gry dydaktyczne. Odpowiednio przygotowane i przeprowadzone stwarzają okazję do rozwijania procesów poznawczych, będąc zarazem ćwiczeniami usprawniającymi percepcję słuchową, wzrokową, funkcje manualne i motoryczne<sup>112</sup>. Dużą rolę w rozwoju psychicznym odgrywają wrażenia i spostrzeżenia słuchowe. Rozwój analizatora słuchowego wiąże się ściśle z rozwojem mowy. Zastosowanie różnych form na zajęciach językowych daje możliwość włączania elementów innych edukacji. Z punktu widzenia rozwoju dziecka elementy edukacji artystycznej wydają się być najbardziej trafne. Powyższej myśli zostanie poświęcony odrębny podrozdział pracy.

<sup>110</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>111</sup> J. Iluk, *Jak uczyć...*, dz. cyt., s.67.

<sup>112</sup> T. Konderak, *Język obcy nowożytny...*, dz. cyt., s. 190.

### **Potrzeba bezpieczeństwa emocjonalnego i psychicznego**

Klimat lekcji zależy w dużej mierze od emocjonalnej atmosfery, jaka panuje w klasie oraz wzajemnego stosunku nauczyciela i uczniów. Pozytywną atmosferę zajęć cechuje otwartość, brak napięć, gotowość do współpracy oraz wzajemna życzliwość. Największy wpływ na stan nastrojów uczniów ma nauczyciel, osoba, z którą miło i bezpiecznie jest przebywać. Powinna cechować go życzliwość, cierpliwość, spokój oraz poczucie humoru (humor i komizm pomagają w nauce). Nie bez znaczenia są tutaj także jego wiedza i doświadczenie. Dzieci cechuje niska tolerancja na frustrację, krytykę i dezaprobatę. Przyczyną ich występowania może być niedostosowanie wymogów i oczekiwań w stosunku do możliwości receptywnych i produktywnych uczniów, zbyt duża ilość materiału, zbyt krótki czas na osłuchanie się z językiem, ignorowanie indywidualnych predyspozycji.

Szczególnie wysoki poziom lęku na lekcji języka obcego wywołuje mówienie. Nigdy nie należy zmuszać dziecka do mówienia, jeśli samo nie czuje się na to jeszcze gotowe. Poczucie bezpieczeństwa zapewnia powtarzanie w chórze, warto więc skłaniać dzieci do tego rodzaju ćwiczeń. Pierwsze publiczne wypowiedzi można uaktywniać poprzez organizację scenek oraz mini-teatrzyków. W wypowiedziach dzieci nie należy wskazywać błędów, tylko powtarzać samemu kilkakrotnie poprawną formę wypowiedzi. Powtarzanie prostych, typowych, rutynowych zwrotów stanowi najlepszy pomost do mówienia.

Cechy rozwojowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo silnie determinują koncepcję zajęć i stosowane w nim metody pracy. Uczniów charakteryzuje przede wszystkim potrzeba słuchania (istnieje więc zasada nadrzędności sprawności receptywnych) oraz niewielki rozwój umiejętności czytania i pisania. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym należy przede wszystkim osłuchiwać z językiem oraz wprowadzać do nauki mówienia. Nie ma natomiast potrzeby wprowadzania regularnej nauki czytania i pisania. Sposób pracy jest ważniejszy niż jej wymierny efekt, gdyż motywacja do nauki języka jest fundamentem do dalszej wieloletniej pracy.

### **1.5. Metody glottodydaktyczne**

Teorie nauki języka zwracają uwagę na to, że kiedy dziecko zaczyna mówić popełnia wiele błędów. Dorośli natychmiast zaczynają je poprawiać. W opinii J. Holt jest to duży błąd, gdyż uniemożliwia dziecku samodzielną weryfikację swojej wypowiedzi. Większość rzeczy, których uczymy się jako dzieci, tj. chodzić, mówić, czytać, pisać uczymy się poprzez próbowanie, popełnianie błędów i ich poprawianie. Dzieci wykonując jakąś czynność porównują jej rezultat z pożądanym celem, którego dostarczają dorośli. Widza wówczas różnice w poprawności wykonanego zadania i starają się te różnice zredukować przy kolejnym wykonywaniu tej samej czynności. To w sposób naturalny prowadzi je do samodzielnego korygowania błędów. Dzieci ucząc się mówić potrzebują wiele troski i przychylności ze strony dorosłych. Wymaga to dużej

cierpliwości i faktycznego zaangażowania, a także zainteresowania wszystkim tym co dziecko pragnie nam przekazać<sup>113</sup>. W taki sposób odbywa się akwizycja języka w warunkach naturalnych. Metody nauczania stosowane przez rodziców nasuwają się same. W przypadku nauczania dzieci języka obcego w warunkach szkolnych wybór odpowiedniej metody musi być znacznie bardziej przemyślany.

### **1.5.1. Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych**

Metoda jest to zdaniem J. Półturzyckiego: „systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów”<sup>114</sup>.

Dla rozważań glottodydaktycznych ważny jest także termin – podejście, który należy rozumieć jako stosowanie pewnego typu metod nauczania<sup>115</sup>.

Historia rozwoju metod nauczania języków nowożytnych jest ściśle związana z wprowadzeniem ich do programu szkolnego i dążeniem do oderwania się od metod nauczania języków klasycznych<sup>116</sup>. Wpływ na rozkwit metod miało powstanie psycholingwistyki jako nauki. Tematem tej dyscypliny naukowej jest opis i analiza psychologicznego podłoża różnych form działania językowego człowieka, czyli usiłuje ona, w przeciwieństwie do językoznawstwa „zajrzeć” do wnętrza umysłu ludzkiego i opisać posługiwanie się językiem w kategoriach psychicznych<sup>117</sup>.

Obecnie metody nauczania są przedmiotem zainteresowań nie tylko językoznawców, psycholingwistów, ale także pedagogów i psychologów. Metody są w dydaktyce językowej bardzo zróżnicowane, wielu autorów próbuje tworzyć ich systematykę. H. Komorowska podaje następującą klasyfikację:

- Metody konwencjonalne (tradycyjne):
  - Metoda bezpośrednia
  - Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa
  - Metoda audiolingwalna
  - Metoda kognitywna
- Metody niekonwencjonalne (alternatywne):
  - Metoda Total Physical Response
  - Metoda The Silent Way
  - Metoda Community Language Learning
  - Metoda naturalna
  - Sugestopedia

---

<sup>113</sup> J. Holt, *How children learn*, Da Capo Press, Cambridge 1983, s.5.

<sup>114</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 76.

<sup>115</sup> J. Brzeziński, *Nauczanie języków...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>116</sup> B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>117</sup> W. Marton, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 9.

- Podejście komunikacyjne (podejście eklektyczne, skupiające się na umiejętności porozumiewania się)<sup>118</sup>.

Metody konwencjonalne uznawane są za tradycyjne. Jedną z najwcześniejszych jest metoda bezpośrednia, stosowana od czasów greckich nauczycieli- niewolników w Rzymie aż do chwili obecnej. Oparta jest na naturalnym kontakcie w toku przebywania ze sobą nauczyciela i ucznia. Metoda ta za główny cel nauki uznaje umiejętność prowadzenia rozmowy, toteż niekiedy bywa też nazywana metodą konwersacyjną. Podstawowy sposób nauczania to włączenie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym. Jedną z dróg osiągnięcia tego celu to przebywanie z nauczycielem, najlepiej obcokrajowcem, inna to wyjazd na naukę do kraju tego języka. Nie ma tu mowy o systematycznym uczeniu się gramatyki, słownictwa czy wymowy. Nie istnieje określona selekcja czy gradacja treści nauczania. Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i naturalnych sytuacjach, a jedyną pomocą w zrozumieniu jego wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. W toku konwersacji właściwie nie poprawia się błędów popełnianych przez ucznia. Chodzi bowiem o to, by go maksymalnie ośmielić i uzyskać tym samym swobodę oraz płynność wypowiedzi. Dopiero na etapie swobodnej konwersacji wprowadza się stopniowo czytanie tekstów literackich, czasopism czy pisanie listów. Metoda ta opiera się na silnym przekonaniu o roli żywego języka, o wartości sytuacji i kontekstu, a także o znaczeniu naturalnego kontaktu z autentycznym językiem. Stosowana jest do dziś w placówkach opierających nauczanie na pracy tzw. native speakerów oraz w szkołach językowych działających w kraju języka docelowego. To jej wartości leżą u podstaw działania przedszkoli i szkół nauczających poszczególnych przedmiotów w języku obcym<sup>119</sup>.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa została wypracowana w toku nauczania łaciny i od tego czasu w mniej lub bardziej zmienionej postaci stosowana jest do dnia dzisiejszego. Metoda ta za podstawowy cel nauki uznaje takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Drogą do osiągnięcia tego celu czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, a także objaśnianie, komentowanie i analizowanie form gramatycznych, które w nich występują. Pomocą służą upraszczane do celów dydaktycznych teksty literackie. Metoda ta opiera się na przekonaniu o roli komentarzy gramatycznych i tekstu dydaktycznego jako podstawy nauczania oraz o wiodącej roli sprawności czytania i tłumaczenia w poznawaniu i utrwalaniu nowego materiału. Te właśnie cechy do dziś czynią ją popularną wśród wielu nauczycieli, choć wiadomo, że jej postulaty okazują się niewystarczające dla sprawnego opanowania żywego języka<sup>120</sup>.

Metoda audiolingwalna powstała w czasie II wojny światowej w USA jako najszybszy i najskuteczniejszy sposób nauczania żołnierzy. Wyrosła na bazie amerykańskiego językoznawstwa strukturalnego i psychologii behawiorystycznej. Nauka języka nie przebiega na podstawie zna-

<sup>118</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 25–34.

<sup>119</sup> Tamże, s. 25.

<sup>120</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*, Wyd. Wagros, Poznań 2001, s. 54.

jomości reguł gramatycznych, lecz zakłada przyswojenie sobie wzorów zdań (patterns) poprzez wielokrotne ich powtarzanie (drills), tak aby został wytworzony odpowiedni nawyk językowy (habit). Wzory zdaniowe, które uczniowie powinni powtarzać, występują przeważnie w formie dialogów przedstawiających sytuacje z życia codziennego. Priorytetem w nauce jest rozwój języka mówionego oraz opanowanie czterech sprawności językowych w następującej kolejności:

słuchanie ----- mówienie

czytanie ----- pisanie<sup>121</sup>

Nawyk językowy, o którym mowa powyżej, wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału. Repetycja wzoru zdaniowego odbywa się po to, aby uniknąć pojawienia się i ewentualnego utrwalenia błędu językowego. Błąd jest przejawem negatywnego wpływu języka ojczystego, dlatego też eliminuje się całkowicie jego użycie. W metodzie nie zachęca się uczniów do żadnych prób samodzielnego mówienia, a jedynie dostarcza się im wielu bodźców skłaniających do powtarzania wyuczonych zwrotów i zdań. Metoda wprowadziła trwałe przekonanie o konieczności jasnego formułowania celów nauczania, precyzyjnego doboru materiałów językowych i starannego jego uszeregowania, co przejęły za nią prawie wszystkie nowsze koncepcje nauczania. Po raz pierwszy wprowadziła pojęcie planowania kursu językowego. Opanowała też określony repertuar technik sytuacyjnej prezentacji nowego materiału językowego, a także znaczny zasób technik i ćwiczeń mówionych, tzw. dryli językowych, jaki w dużych fragmentach przejęły inne metody nauczania<sup>122</sup>.

Kolejna metoda – kognitywna powstała w latach 70-tych na skutek rewolucji w językoznawstwie dokonanej pod wpływem prac N. Chomsky'ego. Teoria nie zgadza się z audiolingwalnym przekonaniem, iż język to system nawyków wykształconych przez mechaniczne powtarzanie. Podkreśla, że język musi mieć charakter twórczy, skoro rozumiemy i umiemy budować zdania, których nigdy przedtem nie słyszeliśmy, nie powtarzaliśmy i nie zapamiętywaliśmy. Posługiwanie się językiem nie jest więc nawykowe, lecz innowacyjne, a zdolność opanowania języka jest człowiekowi wrodzona. Metoda kognitywna za cel nauki uznaje wykształcenie kompetencji językowej<sup>123</sup>, rozumianej za W.Martonem jako „znajomość systemu danego języka, którą posiadają wszyscy biegle się nim posługujący, a więc przede wszystkim ci, dla których jest on językiem ojczystym”<sup>124</sup>. Kompetencja taka pozwala, za pomocą pewnej, skończonej liczby reguł gramatycznych, rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań. Droga do osiągnięcia kompetencji jest kontakt z językiem obcym w naturalnej sytuacji, której znaczenie jest dla ucznia zrozumiałe. Czyni to metodą prób i błędów. W toku wielu udanych i nieudanych prób samodzielnego mówienia powoli zbliża się do normy językowej. Błąd

---

<sup>121</sup> Tamże, s. 56.

<sup>122</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>123</sup> Tamże.

<sup>124</sup> W. Marton, *Nowe horyzonty ...*, dz. cyt., s. 12.

jest tu traktowany jako zupełnie naturalna cecha każdego procesu uczenia się, a nawet sygnał, że proces ten w ogóle zachodzi.

M. Pamuła rozszerza zakres kwalifikacji metod konwencjonalnych o metodę audiowizualną, która jest odmianą metody audiolingwalnej. Obie oparte są na behawioralnym modelu uczenia się, jednak w metodzie audiowizualnej warunkowanie następowało w momencie połączenia obrazu z nagraniem<sup>125</sup>. Jej podstawowa zasada brzmi: wszędzie tam, gdzie to możliwe, łączyć zagadnienia językowe z materiałem wizualnym. Obraz jako wizualny element wypowiedzi powinien łączyć język z rzeczywistością<sup>126</sup>.

Obok powszechnie znanych i głęboko zakorzenionych w metodyce nauczania języków obcych metod konwencjonalnych coraz częściej są stosowane metody alternatywne (niekonwencjonalne). Zostały one tak określone, bowiem w większości przypadków ich twórcami są psychologowie, psychoterapeuci, a nie dydaktycy czy też lingwiści. Przyczyny powstania metod alternatywnych można ująć w trzech punktach:

1. Niewielka efektywność w pracy według tzw. naukowo rozwiniętych metod przekazu języków obcych.
2. Rozbieżność między nakładem czasu i pracy a osiąganymi wynikami (nieskuteczność komunikacji).
3. Psychiczne obciążenia i zahamowania uczniów przy nauce języków obcych.

Odniesienie się do całej osobowości człowieka jest celem podejścia w tych metodach, stąd też zwie się je holistycznymi albo całościowymi. Twórcy metod alternatywnych opierają się na najnowszych medyczno-biologicznych, neurofizjologicznych, psycholingwistycznych wynikach badań. W zespole podstawowych założeń postępowania alternatywnego znajdują się następujące tezy:

- nauka w bezstresowej atmosferze jest bardziej efektywna,
- interakcja między nauczycielem i uczniem jest budowana na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu,
- w procesie uczenia się człowiek uczestniczy jako całość, tzn. wraz ze swoim rozumem, emocjami, ciałem,
- język nie jest domeną wyłącznie lewej półkuli mózgowej, syntetyczne strategie myślenia i uczenia się są dla procesu przyswajania języka równie ważne, jak strategie analityczne, uaktywnia się je poprzez zastosowanie muzyki, języka ciała i estetycznego otoczenia,
- kładzie się nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnej, gdyż nie wiedza o języku, a posługiwanie się nim jest ważniejsze dla ucznia,
- rezygnuje się z natychmiastowego poprawiania, błędy znikają wraz z rozwojem procesu uczenia się<sup>127</sup>.

<sup>125</sup> M. Pamuła, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>126</sup> Tamże, s. 57.

<sup>127</sup> B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie...*, dz. cyt., s. 17.



Jedną za najczęściej stosowanych w pracy z dziećmi metod alternatywnych jest Total Physical Response (TPR). Została opracowana w latach 70-tych w Stanach Zjednoczonych. Opiera się na założeniu, że uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia - milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią przekazu. Nauczanie tą metodą polega więc na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym, których wykonanie demonstruje on sam, by wspomóc rozumienie. W każdym przypadku niezbędny jest ruch fizyczny i praca całym ciałem. Wykonywane ćwiczenia uruchamiają zarówno lewą półkulę mózgu, odpowiedzialną za komunikację werbalną, jak i prawą odpowiedzialną za realizację ruchu fizycznego<sup>128</sup>. Pobudza zatem cały mózg zwiększając efektywność nauki. Ze względu na konieczność pozostawania przy poleceniach, metoda ta jest odpowiednia przede wszystkim dla początkowych etapów nauczania. Jednak przy umiejętnym formułowaniu poleceń i stopniowym ich przedłużaniu można dojść do naprawdę skomplikowanych struktur gramatycznych<sup>129</sup>.

Cisza i koncentracja jest domeną metody The Silent Way. Założeniem jej jest odejście od często powierzchownej aktywności, hałaśliwości i ruchliwości klasy szkolnej na rzecz ciszy i medytacyjnego wręcz skupienia. Istotą działania nauczyciela jest ograniczenie pola uwagi uczniów i zwiększenie ich koncentracji. Dokonuje się tego poprzez ograniczenie wszelkich sytuacji dydaktycznych w klasie do tych tylko, które prezentuje nauczyciel operując kompletem kolorowych pałeczek różnej długości (klocki Cuisenaire'a). Sprowadza to zakres materiału językowego do prostych, dających się zademonstrować wyrazów i zdań. Zapamiętywanie i przeżywanie nowych treści następuje w ciszy, zapadającej po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów. Powoli rolę demonstrującego przejmują uczniowie, najpierw odtwarzając sytuacje już przećwiczone, potem starając się samodzielnie tworzyć sytuacje zupełnie nowe. Metoda ta jest stosowana najczęściej z dorosłymi w pierwszym roku nauki. Odnosi jednak doskonałe efekty w toku samodzielnej nauki języka, kiedy to cisza i koncentracja po usłyszeniu i wypowiedzeniu nowego zwrotu może znacznie zwiększyć efektywność zapamiętywania. Pewne elementy metody okazują się bardzo przydatne, jeśli wkomponować je w lekcje z dziećmi młodszymi, szczególnie po intensywnych zabawach ruchowych, gdy celem jest skupienie i wyciszenie<sup>130</sup>.

Do grupy metod alternatywnych H. Komorowska zalicza także metodę Community Language Learning, stworzoną przez amerykańskiego psychoterapeutę Ch. Currana. Metoda opiera się na założeniu, że wszelkie posługiwanie się językiem, a także próby uczenia się go to proces międzyludzki czyli grupowy. Opiera się na przekonaniu, iż porozumienie między ludźmi zachodzi jedynie w obrębie spraw, o których uczestnicy mają potrzebę rozmawiać. Stąd opanowywanie języka toczy się podobnie jak komunikacja w grupie terapeutycznej. Mówią tylko ci, którzy

---

<sup>128</sup> G. Paprotna, A. Pastuszka, A. Mazur, *Problemy nauczania języka angielskiego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] J. Arabski (red.), *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. UŚ, Katowice 2001, s. 94.

<sup>129</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>130</sup> Tamże, s. 30.

odczuwają potrzebę zabrania głosu. Początkowo dokonują tego w języku ojczystym. Nauczyciel - tłumacz, stojący poza kręgiem grupy podaje wersję obcojęzyczną wypowiedzi, nagrywa ją. W kolejnym etapie uczeń wypowiada wersję obcojęzyczną samodzielnie<sup>131</sup>.

Główny nacisk w metodzie naturalnej (natural approach) kładzie się na słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których ogólny sens jest dla uczącego się zrozumiały, wynika bowiem ze zrozumiałej dla niego sytuacji. Przekonanie o trafności tej tezy uzasadnia fakt, iż w taki właśnie sposób wszystkie małe dzieci uczą się skutecznie języka ojczystego. Na wzór zachowania opiekunów małego dziecka zakłada się tu także niewymuszanie mówienia i oczekiwanie na pierwsze dobrowolne próby mówienia wtedy, kiedy uczący sam poczuje się do tego gotowy. Nauczyciel posługuje się dość prostym językiem, mówi o tym co dzieje się tu i teraz, stosuje mimikę i gest, powtarza swą wypowiedź na różne sposoby i cieszy się każdą oznaką zrozumienia. Metoda ta opiera się ponadto na przekonaniu, że kluczową sprawą dla powodzenia nauki jest wyeliminowanie stresu. Lęk, wstyd przed popełnieniem błędu uniemożliwia skuteczną naukę. W tym celu nauczyciel nie prowokuje uczących się do mówienia, chyba, że sami się na to zdecydują. Nie poprawia też błędów, lecz prowadzi dalej rozmowę podtrzymując kontakt. Metoda jest skuteczna w nauczaniu dzieci, a także dorosłych, szczególnie nieśmiałych i zahamowanych<sup>132</sup>.

„Sugestopedia łączy w sobie dwa słowa: sugestia i pedagogika. W wyniku tego połączenia powstała nowa forma pedagogiki, której uwaga skupia się na mechanizmach oddziaływania sugestii na proces nauki i nauczania”<sup>133</sup>. Sugestopedię jako metodę nauki języka obcego sformułował w latach 60-tych bułgarski psychoterapeuta G. Łozanow. Opiera się na założeniu, że umysł ludzki posiada znaczne rezerwy, które można uruchomić zapewniając poczucie bezpieczeństwa poprzez relaks zmierzający do usunięcia negatywnych emocji i stresu. Stąd dbałość o komfort, wyposażenie sal, właściwe oświetlenie, a przede wszystkim poczucie intymności i kameralności sytuacji. Sprzyja temu muzyka i rytm, których zadania są dwojakie. Po pierwsze muzyka sprzyja zapamiętywaniu w fazie prezentacji nowego materiału (dobiera się wtedy muzykę dramatyczną, np. z epoki romantyzmu). Po drugie jej zadaniem jest też zwiększanie pojemności pamięci w fazie utrwalania poprzez sprzyjanie rytmowi oddechowo-krążeniowemu (dobiera się wtedy muzykę barokową). Uruchomienie rezerw umysłowych osiąga się w tzw. stanach pseudopasywnych charakterystycznych dla medytacji, kiedy przy pełnym zrelaksowaniu i wyciszeniu ciała dochodzi się do maksymalnej wydolności umysłu. Łozanow wymienia trzy zasady, będące podstawą nauczania sugestopedycznego:

- radość, odprężenie i skoncentrowana psychorelaksacja. Uczenie się jest szczególnie efektywne, jeżeli przebiega w atmosferze wolnej od strachu. Radość nie jest warunkiem uczenia się sugestopedycznego, lecz jego wynikiem;

<sup>131</sup> Tamże, s. 31.

<sup>132</sup> Tamże, s. 32.

<sup>133</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, dz. cyt., s. 90.

- jedność świadomego i podświadomego. Ta zasada domaga się całościowego wykorzystania możliwości ludzkiej osobowości. Do procesu uczenia się muszą zostać włączone zarówno czynniki świadome, jak i podświadome naszej osobowości w ich nierozdzielnej jedności.
- sugestywny stosunek wzajemny na poziomie potencjału duchowego. Ta zasada odnosi się do interakcji nauczyciel-uczeń, która składa się z wzajemnych sygnałów zwrotnych. Aby proces uczenia się mógł być pomyślnie kontynuowany, nauczyciel musi być zorientowany w poziomie uczniów<sup>134</sup>.

Trwający już ponad trzydzieści lat rozwój metod alternatywnych wykazuje różne tendencje, od stale rosnącej komercjalizacji do coraz lepszych naukowych wyjaśnień i uzasadnień tych metod. Z upływem czasu daje się zaobserwować zmianę nastawienia oficjalnej dydaktyki języków obcych do metod alternatywnych, pojawiają się pierwsze oznaki pozytywnego, choć wciąż wyważonego zainteresowania<sup>135</sup>.

Podjęcie komunikacyjne, które wymienia w swojej klasyfikacji H. Komorowska nie jest zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Powstało w połowie lat 70-tych, popularność zyskało w późnych latach 80-tych, a dziś funkcjonuje jako najpowszechniejsze podejście w nauczaniu języków obcych. W najnowszych postaciach ma formę silnie eklektyczną – łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych. Podejście komunikacyjne rezygnuje, w odróżnieniu od wielu poprzednich, z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego. Skupia uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji. Drogą do wykształcenia owej kompetencji jest uczestniczenie w możliwie wielu sytuacjach organizowanych przez nauczyciela tak, aby były one maksymalnie zbliżone do naturalnego porozumiewania się w życiu codziennym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, ogranicza się stosowanie języka ojczystego ucznia, a objaśnienia i komentarze sprowadza się do niezbędnego minimum. Ćwiczenia lekcyjne odzwierciedlają autentyczną komunikację językową. W podejściu tym po raz pierwszy zwrócono uwagę, że w istocie nie chodzi o naukę samego języka jako systemu, ale o naukę umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji. Wskazano też na istotę skuteczności przekazu, a nie poprawność wypowiedzi. To przekonanie stanowi trwały wkład w nowoczesną metodykę nauczania języków obcych.

### **1.5.2. Nowe metody stosowane we wczesnej nauce języka obcego**

Wzrost zainteresowania w ostatnich latach nauką języka angielskiego spowodował powstanie wielu szkół językowych. Każda z nich stara się opracować metody pracy charakterystyczne

---

<sup>134</sup> B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie...*, s. 64.

<sup>135</sup> Tamże, s. 125.

dla siebie. Wielu metodyków, językoznawców próbuje wprowadzać oryginalne pomysły, których celem jest wzrost efektywności uczenia się języka obcego. Duża liczba innowacji pojawia się na polu nauczania małych dzieci. Oferty kursów językowych prześcigają się w nieszabloności i prekursorstwie rozwiązań. To sprawia, że zaczynają pojawiać się nowe metody nauczania języka angielskiego, a także takie, które stanowią kompilacje metod konwencjonalnych i alternatywnych.

Jedną z metod promowanych przez native speakerów w programie TEFL (Teaching English as a Foreign Language) jest metoda Helen Doron. Powstała ona w 1986r., kiedy to Helen i Dawid Doron założyli Centrum Wczesnego Rozwoju w Izraelu. Inspiracją do poszukiwań stała się dla lingwistki nauka muzyki Japończyka Schichumi Suzuki. Uczy on małe dzieci gry na skrzypcach, zanim jeszcze potrafią czytać nuty, lekcje polegają na eksperymentowaniu z instrumentem i muzyką. Sposób, który wykorzystuje Helen Doron przy nauczaniu małych dzieci kładzie nacisk na tak zwaną melodię języka, tak ważną w później kształtowanej umiejętności wymowy<sup>136</sup>. Metoda to 4 - 5 lat nauki języka mówionego dla niemowląt i młodszych dzieci oraz 3 lata nauki czytania i pisania dla dzieci starszych. W kursach uczestniczą dzieci w wieku od 3 miesiąca życia do 14 lat. Metoda Helen Doron naśladuje naturalny proces przyswajania języka ojczystego. Mówiąc do małego dziecka często powtarzamy słowa, używamy rymowanek, łatwych do zapamiętania wierszyków i piosenek. Dziecko w sposób mimowolny przyswaja je. W trakcie zajęć lektor przekazuje wiedzę z naturalnego otoczenia dziecko, często powtarzając materiał, a zajęcia są całkowicie prowadzone w języku angielskim. Następny etap to zaznajomienie dziecka ze znaczeniem poznanych, przyswojonych już dźwięków, co ma miejsce podczas regularnych zajęć prowadzonych przez wykwalifikowanych i przeszkolonych nauczycieli. W niewielkich (4-8 osób) grupach dzieci poprzez gry, zabawy, piosenki poznają z kontekstu znaczenie wcześniej opanowywanych dźwięków, uczą się też właściwego zastosowania wyrazów i zwrotów. Starsze dzieci łączą to z nauką czytania i pisania. Każdy z uczestników kursu otrzymuje zestaw materiałów audiowizualnych, na których jest zawarty materiał z zajęć. Obowiązkiem uczestników kursu jest regularne obcowanie z materiałem w celu osłuchiwania się z językiem. Metoda rozpowszechniona jest na całym świecie od Europy po Amerykę Południową, Afrykę i Azję<sup>137</sup>.

Kolejną metodą stosowaną w nauczaniu języka angielskiego dzieci jest metoda Maksymiliana Berlitz'a. Urodzony w Polsce twórca idei stworzył swoją pierwszą szkołę języków obcych w 1878r. w Nowym Jorku. Zastosowane rozwiązania metodyczne okazały się być skutecznym narzędziem realizacji celu praktycznego, jakim była swobodna umiejętność porozumiewania się na tematy z życia codziennego po ukończeniu kursu trwającego od 150 do 300 godzin. Dzięki temu szkoła zyskała dużą popularność. Masowo powstawały placówki w Stanach Zjednoczo-

<sup>136</sup> M. Kamper-Kubańska, E. Wieczór, *Słowo za słowem. O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przez dzieci. Implikacje językowo- muzyczne do pracy z dzieckiem*, Wyd. PWS we Włocławku, Włocławek 2014, s. 219.

<sup>137</sup> Informacje pochodzą ze strony [www.helendoron.com](http://www.helendoron.com), data dostępu: 12.10.2011.

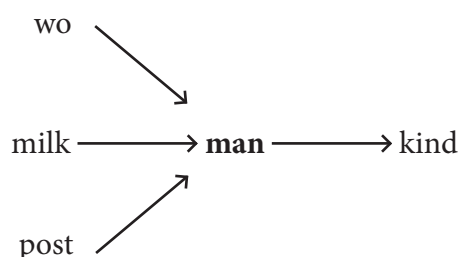
nych, a następnie w większych miastach europejskich. Podstawowym źródłem sukcesu metody Berlitz'a było konsekwentne wykorzystanie XVIII i XIX- wiecznych tradycji w nauczaniu języków nowożytnych dla celów praktycznych. Berlitz przyjął założenie leżące u podstaw metody naturalnej, iż każdy człowiek jest w stanie nauczyć się języka obcego przez kontakt z rodzimym jego użytkownikiem, samodzielnie dochodząc do wykrycia i opanowania zarówno jednostek językowych, jak i reguł ich użycia. Główne zasady, na których oparte są materiały i techniki pracy w metodzie Berlitz'a, można scharakteryzować następująco:

- Nauczyciel musi być rodzinnym użytkownikiem nauczanego języka bądź biegle się nim posługiwać,
- Na lekcjach nie wolno używać języka ojczystego uczniów, chyba, że w wyjątkowych przypadkach,
- Lekcje powinny być prowadzone dla uczniów indywidualnych lub w grupach nie większych niż 8 – 10 osób,
- Całość materiału zaprezentowanego w czasie kursu powinna być przydatna w konwersacji na tematy życia codziennego,
- Organizacja materiału językowego musi być taka, by umożliwić przechodzenie od rzeczy najprostszych do trudniejszych.

Metoda bezpośrednia Berlitz'a w swojej unowocześnionej postaci do dziś jest skutecznym sposobem nauczania języka obcego.

Wraz z powszechnością uczenia się języków obcych, zwłaszcza angielskiego, wyłonił się problem, którego istnienia mało kto się spodziewał. Są ludzie, dla których nauczanie się języka obcego jest bardzo trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Problem ten dotyczy dyslektyków. Dlatego też z myślą o nich próbuje się opracować nowe metody, które ułatwia im przyswajanie języka.

Kolejną metodą dostosowaną do potrzeb dziecka jest metoda Orton'a-Gillingham (multisensory teaching). To wielozmysłowe, strukturalne podejście do języka opiera się na bezpośrednim i dokładnym nauczaniu fonologii drugiego języka, pozwalając uczącym się na jednoczesne „widzenie”, „słyszenie” i „tworzenie” (pisanie) języka. Na początkowym etapie metoda skupia się na dokładnej instrukcji powiązań między grafemami a fonemami np. angielski grafem 'a' - fonem „ei”. Gdy uczący się opanują podstawowe związki dźwięk – symbol, przechodzą na wyższy poziom, poznając morfologię wyrazów, ucząc się przyrostków, przedrostków i rdzenia wyrazów np. angielski:





Na tym etapie wyjaśniane są reguły gramatyczne. Już na wstępie uczący się ćwiczą serie zależności dźwięk – symbol w oparciu o sprawności:

- słuchową – jednocześnie słuchanie dźwięku (fonemu), powtarzanie go i pisanie odpowiedniego grafemu,
- wizualną – jednocześnie widzenie grafemów i wypowiadanie fonemów,
- łączenie – widzenie grafemów w kombinacji i wypowiadanie fonemów jeden po drugim, a następnie razem.

W metodzie multisensorowej wykorzystuje się wszelkie środki aktywizujące wzrok, słuch, ruch, dotyk, np. nagrania, obrazki, plastelinę, itp.<sup>138</sup>.

### 1.5.3. Content and Language Integrated Learning (CLIL) w edukacji wczesnoszkolnej

Jednym z rozwiązań promowanych coraz częściej w nauce języka obcego dzieci jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo – językowe *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Idea ta zakłada takie prowadzenie procesu kształcenia, gdzie języka obcego używa się jako narzędzia do rozwijania wiedzy dziecka w określonych obszarach, np. przyrodniczym, historycznym, artystycznym. Według definicji Mehisto i in.<sup>139</sup> to metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania treści niejęzykowych, co pozwala jednocześnie rozwijać wiedzę przedmiotową oraz znajomość języka obcego. W instytucjach edukacji formalnej w Polsce podejście to jest stosunkowo popularne na wyższych poziomach kształcenia, jednak uczniowie szkół podstawowych nie mają wielu okazji doświadczać zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metody<sup>140</sup>. CLIL odpowiada potrzebie wprowadzenia holistycznej koncepcji wiedzy do edukacji formalnej, w której zaleca się integrację międzyprzedmiotową. Łącząc jednocześnie różne obszary przedmiotowe wspiera się rozwój społeczny, psychologiczny, fizyczny i poznawczy dziecka. CLIL pomaga dzieciom zobaczyć język jako użyteczne narzędzie. Nie skupia się jedynie na liczbie zapamiętanych słów czy zwrotów, ale pomaga rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i wiedzę ogólną. Integrując materiał nauczania sprzyja wspieraniu rozwoju poznawczego dziecka. Angażuje ucznia w konstruowanie nowej wiedzy i umiejętności za pośrednictwem języka. Daje możliwości interakcji pomiędzy nauczycielem a dziećmi, a także pomiędzy samymi uczniami. Stanowi doskonałe narzędzie do pokazania związków pomiędzy językiem a kulturą, pomaga w kształtowaniu właściwych postaw do poznawania obcych języków i krajów<sup>141</sup>.

<sup>138</sup> R. Kuźmińska, *O nauczaniu języków obcych z perspektywy końca XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1999, s. 87.

<sup>139</sup> P. Mehisto, M.J. Frigols, D. Marsh, *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford, 2008, s. 7.

<sup>140</sup> A. Parr-Modrzejewska, *Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo – językowe już w szkole podstawowej CLIL4Children*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4, s. 101.

<sup>141</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego*, ORE, Warszawa 2014, s. 25.



Zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe można realizować dwojako. Pierwszy sposób to wykorzystanie języka obcego do nauczania treści charakterystycznych dla poszczególnych przedmiotów nauczania (imersja, nauczanie bilingwalne). Rolą nauczyciela jest wtedy takie przedstawienie treści w języku obcym, aby były one zrozumiałe dla uczniów, na przykład przez zastosowanie rozmaitych środków wizualnych: wykresów, ilustracji, doświadczeń oraz wybranie informacji kluczowych dla zrozumienia danego zagadnienia (filtracja treści). Drugi sposób to wprowadzenie na lekcjach języka obcego treści pochodzących z innych obszarów nauczania, w tym słownictwa specjalistycznego, tekstów oraz zadań rozwijających umiejętności charakterystyczne dla danego przedmiotu<sup>142</sup>. W tym przypadku korzystne jest nawiązanie współpracy przez nauczyciela języka obcego z nauczycielem przedmiotów i poznania treści programowych oraz celów nauczania przedmiotu obowiązujących na danym etapie kształcenia w celu włączania ich do programu nauczania języka angielskiego.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe wydaje się ciekawą propozycją umożliwiającą wprowadzenie języka obcego do zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. W dokumencie Europejskiego Biura Eurydice *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w Europie* podkreśla się, że takie kształcenie lepiej przygotowuje uczniów do życia w nowoczesnej Europie, ułatwiając im przyszłą mobilność zawodową i zwiększając motywację do nauki języka obcego<sup>143</sup>. Podkreślając innowacyjność podejścia zaznacza się trudność metodyczną, bowiem kształcenie wyróżnia się znacznie szerszym zakresem niż samo nauczanie języków obcych. Celem CLIL jest opanowanie treści bądź umiejętności pozajęzykowego przedmiotu, jak i języka, w którym naucza się tego przedmiotu, przy czym do każdego z tych elementów przywiązują się taką samą wagę. Osiągnięcie tego podwójnego celu wymaga opracowania specjalnego podejścia do nauczania, polegającego na tym, że przedmiotu nie naucza się w obcym języku, lecz wraz z językiem i poprzez język obcy<sup>144</sup>. Oznacza to konieczność przyjęcia bardziej zintegrowanego podejścia zarówno do nauczania, jak i do uczenia się, które wymaga, aby nauczyciele zwrócili uwagę nie tylko na to, jak powinno się uczyć języków, ale także na cały proces kształcenia.

CLIL wychodzi naprzeciw potrzebom zarówno nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy posiadają kwalifikacje do nauczania języka obcego, jak i nauczycielom języka obcego, którzy uczą w klasach I–III. Podstawa programowa z 2009 roku zakłada bowiem, że kształcenie na etapie wczesnoszkolnym ma mieć charakter zintegrowany. Twórcy podstawy zdając sobie sprawę z obecnej sytuacji w szkolnictwie (niewielka grupa nauczycieli posiada kwalifikacje do nauczania języka obcego), stąd prowadzenie tego przedmiotu można powierzyć nauczycielom specjalistom, którzy mają kwalifikacje do pracy z małym dzieckiem, jednakże nie zwalnia ich to z potrzeby integrowania zajęć językowych, który na tym etapie kształcenia jest wymogiem koniecznym.

---

<sup>142</sup> P. Mehisto, M.J. Frigols, D. Marsh, *Uncovering CLIL...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>143</sup> Europejskie Biuro Eurydice, *Content and Language Integrated Learning at school in Europe*, Bruksela 2006, s. 3, [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf), data dostępu: 02.09.2017.

<sup>144</sup> Tamże, s. 8.



## ROZDZIAŁ 2.

### DZIECKO W PROCESIE KSZTAŁCENIA ARTYSTYCZNEGO W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM

#### 2.1. Teoretyczne podstawy edukacji estetycznej

Kształtowanie integralnej osobowości człowieka, holistyczne ujęcie jego rozwoju oraz permanentne zdobywanie wiedzy i doświadczeń jest tematem wielu interdyscyplinarnych dyskusji w aspekcie przyspieszonego rozwoju kultury i cywilizacji. Jednym z kierunków poszukiwań rozwiązań dla zaspokojenia potrzeb i celów integralnego rozwoju jest wychowanie estetyczne. Terminy „wychowanie estetyczne” i „wychowanie przez sztukę” funkcjonujące we współczesnej pedagogice mają swoje zakresy znaczeniowe oraz historię związaną z pewnymi koncepcjami wychowawczymi. Twórcą pierwszego jest Fryderyk Schiller, autor traktatu *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, w których dojrzewa myśl, iż estetyka może uzdrowić człowieka, a sztuka nie tylko harmonizuje go wewnętrznie, ale jest także instrumentem budowania nowych obszarów i nowych struktur społecznych<sup>1</sup>. Schiller pozostawił myśl o potrzebie harmonizowania skrajnych, sprzecznych aspektów natury i łączeniu tego, co w nas trwałe, ponadczasowe, może nawet metafizyczne, duchowe, z tym, co biologiczne, materialne i śmiertelne<sup>2</sup>. Koncepcję tę trudno utożsamiać z dzisiejszym rozumieniem pojęcia „wychowanie estetyczne”, ale Schiller jako pierwszy użył powyższego sformułowania. Termin „wychowanie przez sztukę” swój rodowód zawdzięcza wydanej w połowie XX stulecia książce Herberta Reada o tym samym tytule. Autor podniósł rolę ekspresji i twórczości w wychowaniu do najwyższej rangi. W myśl Reada wychowanie estetyczne jest jedynym sposobem pobudzania twórczej aktywności, wyobraźni i intelektu. Daje możliwość wyrażenia własnych uczuć, myśli i przeżyć, kształtuje umiejętność empatycznego odbioru. Readowska teoria uświadamia, że proces wychowania przez sztukę nie kończy się kształtowaniem wrażliwości na piękno, lecz dotyczy aktywnego uczestnictwa sztuki w kompleksowym procesie wychowania rozumnego, twórczego, wrażliwego człowieka. Znaczący wpływ na rozwój teorii wychowania estetycznego wywarły także poglądy Johna Deweya. Uważał on, że wychowanie estetyczne dokonuje się w procesie permanentnego tworzenia wartości, opartego na restrukturalizacji rzeczywistości artystycznej. Natomiast doświadczenie estetyczne jednostki, będące skutkiem tego wychowania, pogłębiają szczególnie dwa mechanizmy:

---

<sup>1</sup> I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 17.

<sup>2</sup> Tamże.

doznanie i działanie. Podmiot doznaje wartości dzieł już zastanych, zaś działając stwarza nowe, korzystając z uprzednio spostrzeżonych<sup>3</sup>.

Polską teorię wychowania estetycznego kształtowali Stefan Szuman, którego koncepcję można zsyntetyzować w jednym zdaniu jako „(auto)wychowanie poprzez współtworzenie wartości”<sup>4</sup>. Według Szumana dzieła sztuki są zasadniczymi partnerami procesu wychowania. Kontakty ze sztuką realizowane przez akcje upowszechniania, udostępniania i uprzystępniania jej wartości rozwijają wyobraźnię, zaś twórczość amatorska ma duże znaczenie w osiąganiu przez jednostkę równowagi ze światem zewnętrznym<sup>5</sup>. Bogdan Suchodolski przypisujący sztuce funkcję kompensacyjną, wskazujący na poznawcze jej znaczenie i rolę w percepcji rzeczywistości uważa, że „sztuka jest nie tylko instrumentem wychowania, ale także swoistym poznaniem świata”<sup>6</sup>. Daje ona możliwość wzajemnego porozumienia, dzięki któremu tworzy się prawdziwa ludzka wspólnota, a uczestnictwo w coraz bardziej złożonych jej formach, stwarzanych przez sztukę, rozwija i pogłębia dojrzałość człowieka<sup>7</sup>. Także Irena Wojnar, która w książce *Estetyka i wychowanie* postrzega tytułowe wychowanie jako integralny składnik kształcenia osobowości człowieka. Autorka zaproponowała pedagogikę estetyczną, jako realizację postawy „otwartego umysłu” w wychowanku<sup>8</sup>, dzięki której staje się możliwe przezwyciężenie bierności wobec rzeczywistości zewnętrznej, drugiego człowieka i siebie samego oraz odnalezienie się w zmiennym, dynamicznym świecie. Irena Wojnar wyznacza wymiary estetycznej samowiedzy człowieka zawierającej się w triadzie „wiedzieć, rozumieć, odsłaniać tajemnicę”<sup>9</sup>, a charakterystyczną właściwością stanowiącą o oryginalności uprawianej przez autorkę refleksji o sztuce, jest jej interdyscyplinarność, to znaczy uwzględnienie nie tylko ściśle pedagogicznego, ale także estetycznego, psychologicznego i socjologicznego kontekstu wychowawczego oddziaływania sztuki<sup>10</sup>.

We współczesnej pedagogice edukacja przez sztukę rozumiana jest jako proces wprowadzania w świat wartości na podstawie kultury i sztuki, które uznawane są za szczególne ich nośniki. Sztuka wychowuje człowieka estetycznie, wprowadza w stan aktywności i zaciekawienia, uruchamia intelekt, emocje i wyobraźnię. Kontakty ze sztuką wykraczają poza codzienne przeżycia, poszerzają myślowe horyzonty, zwiększają tolerancję na zjawiska dotąd nieznane, w konsekwencji wpływają na kształtowanie się postawy twórczej. W wychowaniu estetycznym podkreśla się wielostronność kształcenia, którego istotą jest rozwój twórczej dyspozycji człowieka, otwartość na różnorodność a także gotowość do samorealizacji.

<sup>3</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 325, 45-100.

<sup>4</sup> M. M. Tytko, *Stefana Szumana pedagogika kultury (próba syntezy)*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, Impuls, Kraków 2003, s. 99.

<sup>5</sup> S. Szuman, O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki, „Ruch Pedagogiczny” 1959, nr 2.

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Studia Pedagogiczne” 1975, t. 34, s. 18.

<sup>7</sup> H. Depta, O wychowaniu estetycznym na miarę naszych czasów, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>8</sup> I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1968, s. 38.

<sup>9</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 215-230.

<sup>10</sup> H. Depta, O wychowaniu estetycznym..., dz. cyt., s. 30.

Estetyczny aspekt edukacji ma szczególny sens w wychowaniu. Dotyczy bowiem kształcenia ukierunkowanego na przygotowanie do odbioru sztuki i umiejętności jej wartościowania, zatem dostrzegania i rozumienia dzieła sztuki<sup>11</sup>. Współczesne nurty artystyczne przeciwstawiają się jednoznaczemu wartościowaniu dzieł opartemu na niezmiennych kanonach estetycznych. Przemiany w sztuce, zwłaszcza te, które dokonały się w latach sześćdziesiątych XX wieku i kolejnych dekadach, wymykają się tak dalece tradycyjnym ujęciom wartości estetycznych, że trudno wyznaczyć jakiś wspólny horyzont aksjologiczny, obejmujący sztukę dawną, awangardową i ponowoczesną. Obecnie istotne stało się kształcenie na rozmaite postawy, myślenia alternatywnego i twórczego, wyobraźni i wrażliwości<sup>12</sup>. W dzisiejszych czasach coraz trudniejsza staje się kwalifikacja i jednoznaczne rozróżnienie zjawisk estetycznych. Tendencje w sztuce nie są klarowne, a czynności odbiorcy muszą często wykraczać poza proste rozkodowanie symboli i kontemplację dzieła, przezwyciężyć konserwatywny sposób myślenia o przeżywaniu dzieła sztuki<sup>13</sup>. Otwartość pytań, które stawia sztuka sprzyja zarówno poznawczej jak i moralnej aktywności odbiorcy. Występujące w dziele sztuki tzw. miejsce niedookreślenia (R. Ingarden) czy tzw. miejsca niejasne (U. Eco) sprawiają, że jest ono wieloznaczne i umożliwia różnorakie odczytanie<sup>14</sup>. Sens dzieła sztuki, według Ingardena, zawiera się w tym jak ono konkretyzuje się w czasie odbioru. Odbiorca swoją osobą, wiedzą i emocjami wypełnia bowiem to, co zostało niedookreślone w dziele, estetycznie wartościując je<sup>15</sup>. Niezwykle cenna jest więc wiedza płynąca z estetycznego doświadczenia odbiorcy oraz znajomość kodów, którymi posługują się artyści. Sztuka, będąca formą porozumienia się ze światem – jak każdy inny język komunikacji – wymaga zrozumienia, zaangażowania i autentycznego uczestnictwa. Odbiorca często musi stać się stroną dialogu, który proponuje artysta, a wychowanie estetyczne ma dać podstawy do tej rozmowy oraz odwagę do aktywnej partycypacji.

Termin „edukacja artystyczna” użyty w tytule pracy stanowi wycinek wychowania estetycznego i odnosi się do wszystkich działań/przedmiotów edukacji estetycznej (muzyki, plastyki, sztuki, dramy, wiedzy o kulturze) podejmowanych w ramach szkolnych działań edukacyjnych. Wychowanie artystyczne rozumiem za Urszulą Szuścik jako „zespół działań wychowawczych pobudzających samodzielną twórczość dziecka”<sup>16</sup> choć widzę potrzebę jej dopełnieni: „...oraz wprowadzających dzieci w kulturę estetyczną”. W poniższych rozdziałach podjęte zostaną rozważania dotyczące kształcenia muzycznego i plastycznego dziecka na pierwszym etapie kształcenia, gdyż oba obszary są integralną częścią edukacji wczesnoszkolnej.

---

<sup>11</sup> B. Raszke, *Aksjologiczne podstawy edukacji artystycznej (na przykładzie edukacji muzycznej)*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 59-60.

<sup>12</sup> M. Nęcka, *Spotkanie dzieci ze sztuką- program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, WN UP Kraków 2009, s. 17-19.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> H. Depta, *O wychowaniu estetycznym...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>15</sup> R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wyd. Literackie, Kraków 1966.

<sup>16</sup> U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wyd. UŚ, Katowice 2014, s. 271.

## 2.2. Rozwój muzyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Jednym z ważniejszych elementów stanowiących fundament edukacji muzycznej jest rozwój muzyczny człowieka, rozumiany jako suma wrodzonego potencjału muzycznego, interwencji czynników środowiskowych (zamierzonych, niezamierzonych, koincydentalnych) oraz własnej aktywności muzycznej dziecka<sup>17</sup>. Towarzyszy temu także założenie, że rozwój muzyczny jest integralnym procesem rozwoju ogólnego człowieka. Interesującym okresem, z punktu widzenia prowadzonych badań jest I etap edukacji szkolnej (6 – 10 rok życia). Psychologia muzyki nie wypracowała jednolitej, zwartej teorii rozwoju muzycznego. Celem podrozdziału jest analiza kilku koncepcji, która doprowadzi do scharakteryzowania etapu rozwoju muzycznego dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Według koncepcji Helmuta Mooga, który śledził rozwój muzyczny dziecka od wieku niemowlęcego i zbudował własną teorię w oparciu o obserwację uczestniczącą, dziecko 6 – letnie charakteryzuje postęp w utrzymaniu ruchu w takt muzyki. Ruch poszczególnych części ciała jest częstszy niż całego ciała. Dziecko jest zdolne do akompaniowania sobie do melodii (ruchem, klaskaniem). W odtwarzaniu wyuczonych piosenek rzadziej popełnia błędy w słowach i w rytmie. Pojawia się umiejętność różnicowania (niosąca zmianę reakcji ciała) na poszczególne elementy muzyki (dynamikę, tempo)<sup>18</sup>. M. Suświłło zaliczyła model zmian rozwojowych H. Mooga do liniowo – stadijalnego<sup>19</sup> (wymienione zmiany autor ujął w 15 stadiach). Pomimo tego, iż nie obejmuje on całego okresu w rozwoju muzycznym człowieka, jest na tyle dokładny, że stanowi punkt odniesienia dla wielu badaczy zajmujących się rozwojem muzycznym dziecka.

W spiralnym modelu rozwoju muzycznego Keitha Swanwicka i June Tillman wymieniono osiem etapów. Teoria zakłada, że proces rozwoju jest cykliczny, wielokrotnie, niezależnie od wieku wchodzący w spiralę (potrzeba reagowania na materiał muzyczny), kumulatywny (wzajemne wpływające na siebie wrażliwości zmysłowej i kontroli manipulacyjnej) oraz przechodzi wielokrotnie od doświadczania indywidualnego do związanego z kontekstem społecznym<sup>20</sup>. Dziecko rozpoczynające edukację szkolną znajduje się na etapie osobistej ekspresyjności (wiek od 4 do 6 lat), która charakteryzuje się umiejętnością wyrażania siebie, początkowo w piosence, następnie w grze na instrumentach. Ekspresja staje się widoczna w wykorzystywaniu zmian tempa i głośności. Reakcja na muzykę jest spontaniczna i nieskoordynowana, wpływająca z nagłego odczuwania, bez krytycznej refleksji i kształtowania. Kolejny etap rozwoju to język muzyczny (wiek od 7 do 8 lat) charakteryzujący się umiejętnością powtórzenia wzorów figur

<sup>17</sup> M. Suświłło, *Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9, s. 106-124.

<sup>18</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. UWM, Olsztyn 2001, s. 14-17.

<sup>19</sup> M. Suświłło, *Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>20</sup> A. Weiner, *Rozwój muzyczny człowieka – wybrane ujęcia*, <https://hektor.umcs.lublin.pl/agnieszkaweiner/files/Rozw%C3%B3j%20muzyczny%20cz%C5%82owieka%20-%20wybrane%20uj%C4%99cia.pdf> data dostępu: 13.11.2015, s. 5.



melodycznych i rytmicznych. Dzieci tworzą krótkie utwory muzyczne 2-4-8 – taktowe frazy, wykorzystując konwencjonalne, wcześniej przyswojone pomysły muzyczne. Uczeń klasy trzeciej może osiągnąć etap spekulacji (od 9 do 11 lat), charakteryzujący się eksperymentowaniem z muzycznymi ideami, chęcią zgłębienia możliwości strukturalnych, poszukiwaniem kontrastu lub urozmaicenia ustalonych zasad muzycznych<sup>21</sup>. Autorzy teorii uważają, że istnieje sekwencyjność w rozwoju muzycznym człowieka, w której pewne etapy muszą być osiągnięte, aby mogły wystąpić następne. W środowisku bogatym muzycznie mogą one podążać szybciej, a w środowisku uboższym rozwój może być minimalny, albo w ogóle zatrzymany. W spiralnym modelu wyraźne jest odniesienie do poznawczej teorii J. Piageta<sup>22</sup>.

Koncepcja Edwina E Gordona opowiada się za istnieniem etapów w muzycznym rozwoju i okresów krytycznych<sup>23</sup>. Gordon jest zwolennikiem genetycznie uwarunkowanego podejścia do zróżnicowanego poziomu uzdolnienia muzycznego, które są według niego najwyższe w momencie narodzin człowieka. Poziom zdolności muzycznych od tego momentu obniża się adekwatnie do stymulacji muzycznej. Wpływ środowiska ma znaczenie tylko do 9 roku życia (to okres gdy uzdolnienie muzyczne rozwija się), po tym czasie uzdolnienie jest produktem wewnętrznego potencjału i wczesnych wpływów muzycznych środowiska (to okres ustabilizowanego uzdolnienia)<sup>24</sup>. Kluczowym pojęciem w teorii Gordona jest audiacja, która oznacza zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznej obecności brzmienia. Jest tym dla muzyki czym myślenie jest dla mowy<sup>25</sup>. Gordon dzieli audiację na wstępną (do 6 roku życia), w której wyróżnia trzy etapy: akulturację, imitację i asymilację. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną znajduje się na ostatnim stadium audiacji wstępnej, w której uczy się koordynowania śpiewu i recytacji z ruchem i oddychaniem. Zaczyna sobie uświadamiać istotne wysokości i wartości podczas wykonywania motywów tonalnych i melodycznych. Następnie przechodzi na etap audiacji właściwej, gdzie uczy się audiowania podczas słuchania, wykonywania, czytania, tworzenia i improwizowania muzyki. Każda nowa umiejętność oparta jest na wcześniej wyuczonej. Oznacza to, że dzieci muszą najpierw opanować motywy melodyczne w obrębie różnych skal, śpiewając je na sylabach neutralnych, aby potem śpiewać je i odczytywać używając nazw solmizacyjnych. Podobnie jest z uczeniem się motywów rytmicznych<sup>26</sup>. Istotą rozwoju muzycznego jest według autora koncepcji „rozumienie” języka muzyki i umiejętności posługiwania się nim. E. Gordon podobnie jak

---

<sup>21</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 25-28.

<sup>22</sup> M. Suświłło, *Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 116-117.

<sup>23</sup> Autor powołuje się na badania z zakresu neurobiologii T. Wiesela i D. Hubela dotyczące tworzenia połączeń pomiędzy mózgiem a poszczególnymi zmysłami i przyjmuje, że jeżeli komórki służące do wytwarzania w odpowiednim czasie połączeń i synaps nie zostaną wykorzystane, to zostaną przesunięte do innych zmysłów. E. E Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętność, zawartość i motywy*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999.

<sup>24</sup> A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, s. 184-187.

<sup>25</sup> E. Zwolińska, *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP Bydgoszcz 2000.

<sup>26</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 35-36.

K. Swanwick odwołuje się do osiągnięć psychologii poznawczej i uznaje sekwencyjność rozwoju muzycznego dziecka.

John A. Sloboda proponuje podział rozwoju muzycznego na dwa etapy: enkulturację i adekwatny trening<sup>27</sup>. Pierwszy okres trwa do około 10 roku życia i wyróżnia się brakiem samoświadomości rozwoju muzycznego. Nabywanie umiejętności według Slobody to połączenie genetycznego wyposażenia i wpływów środowiska, charakterystycznych dla kultury, w której dziecko wzrasta. Trening natomiast oparty jest na świadomym wysiłku i koncentruje się na specyficznych doświadczeniach dostępnych wybranej grupie. Około 5 roku życia wzrasta samoświadomość dziecka (w tym muzyczna) i potrafi ono prawidłowo odtwarzać piosenki i śpiewanki ze swojej kultury. Stopniowo wypierany jest spontaniczny śpiew, na rzecz coraz wierniejszego kopiowania (mocno wspieranego w naszej kulturze). Dziecko w wieku 5 lat świadomie koncentruje się na strukturze tonacji i rytmu. Wzrasta koordynacja ruchu do muzyki oraz rozpoznawalność tożsamości melodycznej. Za główny nurt rozwoju muzycznego dziecka w wieku wczesnoszkolnym (od 8 do 10 roku życia) uważa autor refleksyjną świadomość struktur i wzorów charakteryzujących muzykę (stopniowo coraz trudniejszych jej aspektów). Sloboda posługuje się terminologią Piageta określając zmianę w świadomości struktur muzycznych (przechodzenie z fazy enkulturacji do fazy edukacji) i porównuje ją od przejścia przedoperacyjnego do operacyjnego. Wszystkie, dokonane tu odniesienia rozwoju muzycznego do ogólnego mieszczą się w nurcie psychologii poznawczej.

W polskiej literaturze z zakresu psychologii muzyki najbardziej znana jest charakterystyka rozwoju muzycznego dziecka opracowana przez Marię Manturzewską i Barbarę Kamińską<sup>28</sup>. Autorki odwołują się do periodyzacji okresów rozwoju człowieka opracowanej przez M. Żebrowską. Szczegółowo omawiają fazy od okresu prenatalnego do wieku dorastania. Opowiadają się za atomistycznym schematem rozwoju poszczególnych umiejętności muzycznych, które posiadają swoistą dynamikę, ale zawsze podlegają zmianom etapowym. Według autorek dobrze rozwinięte muzycznie dziecko pod koniec okresu przedszkolnego (gotowe do podjęcia edukacji szkolnej) reaguje adekwatnie na zmiany dynamiki, tempa, wysokości dźwięków, barwę więszości instrumentów muzycznych, charakter muzyki. Wiek 5 -6 lat jest niezwykle istotny dla kształtowania się poprawnego pod względem intonacyjnym śpiewu, gdyż dzieci chętnie powtarzają wszystko co poznają. 6-latek u progu szkoły zna i poprawnie wykonuje piosenki, improwizuje ze znanym sobie materiałem muzycznym, wyraża ruchem nastroj muzyki, używa twórczo instrumentów do naśladowania dźwięków z otoczenia. Okres młodszego wieku szkolnego podzielony jest na dwie fazy. Pierwszy z nich (faza nabywania dojrzałości szkolnej), charakterystyczna dla dzieci w wieku 6-7 lat, przejawia się zmianą w sposobie myślenia o muzyce. Zabawa muzyczna przeradza się w zainteresowanie i operacje intelektualne. Druga faza (nauczania początkowego)

<sup>27</sup> A. Weiner, *Rozwój muzyczny człowieka...*, dz. cyt. s. 7.

<sup>28</sup> M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotlarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990, s. 27-49.

stanowi okres szczególnej podatności dziecka na kształcenie muzyczne (od 6 do 9 roku życia). W związku ze zmianami zachodzącymi w myśleniu (przechodzenie od stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych) zmienia się organizacja percepcyjna materiału muzycznego, tworzone są pojęcia muzyczne, rozwija się dalej poczucie tonalne oraz inne zdolności i umiejętności muzyczne. Ujawniają się różnice w zakresie słuchu wysokościowego między dziećmi. Rozwijają się dalej zdolności rytmiczne i rozumienie pojęć w zakresie metryki. W tym okresie nie jest jeszcze ukształtowany słuch harmoniczny. Dzieci potrafią dokonywać analizy i syntezy interwałów i preferują brzmienia konsonansowe.

Przedstawione wyżej koncepcje rozwoju muzycznego nie są jedynymi i nie wyczerpują do końca podejmowanego zagadnienia. Prezentowane charakterystyki wydają się jednak wystarczające na potrzeby podejmowanych badań. Wspólną ich cechą, poza pewnymi elementami szczegółowymi dotyczącymi rozwoju muzycznego dziecka, jest występowanie kolejności – sekwencyjności rozwojowej i przywiązywanie ogromnej wagi autorów koncepcji do rozwoju muzycznego we wczesnym dzieciństwie.

### **2.3. Obszary działalności muzycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym**

W psychologii muzyki wymienia się trzy podstawowe obszary, stanowiące podstawę dla działań edukacyjnych w zakresie wszystkich form pracy z dzieckiem – percepcję, wykonywanie i tworzenie.

#### **Percepcja muzyki**

Pojęcia muzyczne kształtują się u dziecka stopniowo, w miarę jak organizuje ono różnorodne doświadczenia. Początkowo posługuje się spontanicznymi spostrzeżeniami i stopniowo uczy się analizować dany materiał dźwiękowy. Z. Burkowska zauważa, że „percepcja muzyki jest czymś więcej aniżeli tylko percepcją wysokości dźwięku, jego czasu trwania i barwy, rytmu, melodii, harmonii. Jest także przeżyciem muzycznym, u którego podstaw leżą zdolności muzyczne”<sup>29</sup>. Źródłem emocji w muzyce są napięcia i odprężenia powstające na trzech płaszczyznach: wysokości dźwięku, czasu trwania oraz jego intensywności<sup>30</sup>. Zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki nazywamy muzykalnością, zakłada ona umiejętność emocjonalnego poddania się urokowi muzyki. Dźwięk muzyczny przenika przez narząd słuchu do wyobraźni i świadomości dziecka. W psychologii, wyobraźnię określa się jako „...dyspozycję psychiczną do wytwarzania wyobrażeń, czyli obrazów umysłowych”<sup>31</sup>. Kierując uwagę na nowe obiekty, dźwięki, odgłosy rozwijamy wyobraźnię dziecka oraz wytwarzamy potrzebę poszukiwania nowych muzycznych doznań. Systematyczne słuchanie muzyki tworzy niezbędne warunki prawidłowej percepcji

---

<sup>29</sup> Z. Burkowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSP, Warszawa 1980, s. 18.

<sup>30</sup> Tamże, s. 21.

<sup>31</sup> J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka: porady dla rodziców i nauczycieli*, Praksis, Warszawa – Toruń 1992, s. 7.

utworów muzycznych. Praca nad poszerzaniem możliwości percepcyjnych dzieci, powinna uwzględniać „doświadczenie wszerz” i „doświadczenie w głąb”. Pierwsze kształtuje się poprzez słuchanie muzyki różnorodnej (pod względem wykonania, brzmienia, wyrazu emocjonalnego, gatunków i stylów muzycznych). Drugie istnieje wówczas, gdy dany utwór odbierany jest z różną dokładnością<sup>32</sup>. W edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniając ogólną atmosferę utworu, lub najbardziej charakterystycznych jego cech (rytmu, melodii, tempa, dynamiki). Warto zaznaczyć, że przy słuchaniu muzyki nie należy koncentrować się jedynie na percepcji muzyki instrumentalnej. Podstawową formą percepcji i jednocześnie najbliższą dziecku ze względów emocjonalnych i rozwojowych jest słuchanie śpiewu dorosłych (szczególnie dużą wagę przywiązuje do tego aspektu E. E. Gordon uznając śpiew za pierwsze stadium audiacji). Ciekawym zjawiskiem w percepcji muzyki jest tzw. słyszenie barwne, czyli kojarzenia poszczególnych tonacji z określonymi kolorami<sup>33</sup>. Opisanie eksperymenty (J. Wierszyłowski, E. Hoshino, J. Sloboda) pokazują, że emocje zawarte w muzyce są odbierane w podobny sposób niezależnie od wykształcenia muzycznego.

Możliwości dzieci w zakresie percepcji muzyki ujawniane są w różnoraki sposób: plastyczny, ruchowy, werbalny. Dzieci w wieku przedszkolnym, gdy usłyszą muzykę zaczynają poruszać się, tańczyć. W młodszych klasach szkoły podstawowej przedstawiają swoje przeżycia związane z muzyką w pracach plastycznych. Słuchanie muzyki ma na celu zwiększanie percepcji, rozwijanie wrażliwości i pamięci słuchowej, dostarczanie dzieciom przeżyć estetycznych. Percepcja muzyki jest elementem przygotowania do świadomego odbioru rodzimej i światowej kultury muzycznej<sup>34</sup>.

### Wykonywanie muzyki

Działalność muzyczna w obszarze wykonywania muzyki przejawia się w takich formach jak: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach oraz elementarne tworzenia muzyki, zwane improwizowaniem<sup>35</sup>.

Podstawową formą aktywności muzycznej dziecka jest śpiew, którego uczy się ono od matki i najbliższych. Ważne jest, by był to śpiew naturalny, gdyż jest nacechowany emocjonalnie. Głównymi czynnikami warunkującymi rozwój kompetencji wokalnych są: zdolności muzyczne, uwarunkowania środowiskowe oraz czynniki indywidualne (funkcjonowanie organu głosu i słuchu, skala głosu oraz czynniki kontekstowe, czyli właściwości melodyki, obecność tekstu, lub neutralnych sylab, śpiew indywidualny bądź w grupie, z towarzyszeniem akompaniamentu, lub bez niego)<sup>36</sup>. Na jakość śpiewu, szczególnie na jego barwę, rezonans, siłę i giętkość ma wpływ

<sup>32</sup> M. Kisiel, *F. Chopin i jego twórczość w edukacji muzycznej dziecka*, [http://konference.osu.cz/khv/2009\\_3/file.php?fid=16](http://konference.osu.cz/khv/2009_3/file.php?fid=16), data dostępu: 15.11.2015.

<sup>33</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 82-83.

<sup>34</sup> Tamże, s. 88.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, AMFC, Warszawa 1997, s. 85.

budowa i funkcjonowanie aparatu głosowego. Skala głosu dziecka rozwija się wraz z wiekiem, a różnice w rozpiętości związane są z poziomem kompetencji wokalnych. Rozwój tych kompetencji może być hamowany, gdy wymaga się śpiewania w skali niewygodnej dla głosu<sup>37</sup>. Dziecko w wieku 6-7 lat charakteryzuje coraz większa precyzja w odtwarzaniu poszczególnych interwałów oraz umiejętność „czystego” śpiewania piosenek w jednej tonacji.

Ruch przy muzyce jest kolejną i najwcześniej ujawniającą się formą wykonawstwa dzieci. Zasadniczą jego rolą jest rozwijanie wrażliwego reagowania na dźwięki, wyczuwanie układu fraz, odczuwanie rytmu, organizowania go w metrum. Aby zrozumieć w jaki sposób muzyka nabiera sensu syntaktycznego należy rozpocząć naukę od poruszania się w płynny sposób. Bez tej umiejętności uczeń nie będzie w stanie wykonywać fraz, w pełni rozumieć związków występujących w muzyce czy nauczyć się używać w odpowiedni sposób oddechu w czasie wykonywania muzyki. Ruch wytwarza gotowość do wszystkich czynności związanych z muzyką: od śpiewania melodii do gry na instrumencie<sup>38</sup>, a przeżywanie muzyki całym ciałem znacznie przyspiesza proces jej poznania i rozumienia. W pierwszym etapie wprowadzania ruchu, dzieci powinny doświadczać ruchu ciągłego – płynnego (taniec z chustami, szarfami, serpentynami). Następnym krokiem jest realizacja zajęć z wyczuwaniem wagi (ruch ciężki, lekki), orientacji w przestrzeni (chodzenie po taśmie imitującej linie proste i krzywe), ćwiczenia z poczucia czasu (ruchy szybkie i wolne) oraz zajęcia z ruchem makro- i mikrobitowym (początkowo ruch powinien być obustronny, gdzie obie strony ciała poruszają się w tym samym kierunku, następnie można wprowadzać ruch alternatywny)<sup>39</sup>. Możliwości dzieci wzrastają wraz z wiekiem i zdobywaniem doświadczenia. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym potrafi reagować ruchem na muzykę (im starsze, tym reakcje są bardziej skomplikowane) uwzględniając zmianę tempa, dynamiki, wysokości dźwięków, artykulacji, akcentu metrycznego. Realizować ruchem wartości nut wypełniające takty na dwa, trzy i na cztery (dopiero w trzeciej klasie realizuje ruchem szesnastki). Wyczuwać frazy dwu -, trzy-, i czterotaktowe w taktach 2/4, 3/4 i 4/4. Wykonywać w grupach jednocześnie dwa lub trzy tematy rytmiczne, w układzie przestrzennym, z wykorzystaniem różnych sposobów ich realizacji (polirytmia). Dzieci w klasie pierwszej inscenizują piosenki, ilustrują je ruchem, w klasie drugiej tańczą krakowiaka, polkę, a w klasie trzeciej kujawiaka, oberka i walca<sup>40</sup>. W toku tańca i zabaw muzyczno – ruchowych rozwijają się cechy motoryczne dziecka: szybkość, siła, wytrzymałość i koordynacja ruchowa. Aktywność ta ma zawsze zabarwienie emocjonalne, stąd też zabawy muzyczno-ruchowe wzbogacają skalę przeżyć dziecka i przyczyniają się do jego harmonijnego rozwoju: psychicznego, estetycznego i fizycznego<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 92.

<sup>38</sup> C. C. Taggart, *Rozwijanie zdolności muzycznych poprzez ruch*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, s. 229.

<sup>39</sup> Tamże, s. 231-233.

<sup>40</sup> M. Suświłło dokonała szczegółowego opisu rozwoju ruchu dziecka w kolejnych klasach edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawiona synteza wydaje się być wystarczająca na użytek prowadzonych badań. M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 95-97.

<sup>41</sup> A. Górniok-Naglik, *W dialogu sztuki z edukacją*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2007, s. 129-131.



Gra na instrumentach jest atrakcyjną formą muzykowania dla dzieci, a fascynację dźwiękiem, jego wydobywaniem obserwuje się już w okresie niemowlęcym (zainteresowaniem cieszą się grzechotki, dzwoneczki, piszczałki). Pierwszym naturalnym instrumentem perkusyjnym jest własne ciało dziecka, a szczególnie jego ręce, których używa w różnego rodzaju zabawach rytmicznych czy piosenkach. Klaskanie, tupanie, pstrykanie palcami, uderzanie o uda, wydobywanie dźwięków głosem – to najłatwiejsze w użyciu „instrumenty”<sup>42</sup>. Wprowadzenie instrumentarium Orffa wywołuje wśród dzieci entuzjazm, radość i wzmożoną aktywność. Możliwości wykorzystania instrumentów są niemal nieograniczone. Można je stosować do akompaniamentu przy różnych rodzajach ruchu, do odtwarzania rytmu piosenek i dowolnych tematów rytmicznych, do ilustracji wierszy i opowiadań<sup>43</sup>. Instrumenty perkusyjne dają możliwość eksplorowania i rozróżniania dźwięków (ich wysokości, czasu trwania, dynamiki, barwy). Użycie instrumentów rozwija wrażliwość i wyobraźnię muzyczną, a także inwencję twórczą dziecka. Grając, uczniowie doskonalą także umiejętność odczytywania tematów rytmicznych z nut. Oprócz celów muzycznych wspólne muzykowanie ma znaczenie wychowawcze. Uczy zbiorowej odpowiedzialności, wyrabia poczucie karności, wpływa na koncentrację uwagi i dyscyplinuje grupę. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrafią zastosować naturalne efekty akustyczne do akompaniowania piosenek i zabaw ruchowych. Grać na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych wykonując tematy rytmiczne czy tworząc akompaniament. Grać na dzwonkach, ksylofonie bądź flecie prostym fragmenty lub całe melodie.

Tworzenie muzyki jest naturalnym i autentycznym działaniem dziecka, które utrwala w nim postawę twórczą. Twórczość to potrzeba biologiczna, a zaspokojenie jej jest konieczne dla optymalnego rozwoju młodego człowieka. Sztuka dziecka angażuje jego uczucia, wyobraźnię, potrzebę doskonalenia się, a także funkcje motoryczne i zmysłowe. Jest wyładowaniem energii w różnych formach ekspresji. W rozwoju małego dziecka można wyróżnić trzy rodzaje ekspresji: spontaniczną (pojawiającą się około 2,5 roku życia), ukierunkowaną (zaspakajającą potrzebę aprobaty i zrozumienia, charakterystyczną dla dzieci 2 – 3 letnich), konformistyczną (dostosowaną do ogólnie przyjętych norm, występującą po 5,5 roku życia). Wszystkie wyżej wymienione rodzaje ekspresji występują jednocześnie u 6-latka<sup>44</sup>. W twórczości muzycznej dzieci funkcjonują obok siebie pojęcia kompozycji i improwizacji. J. Kratus charakteryzuje improwizację jako proces „próbowania jednego pomysłu po innym”, podczas gdy komponowanie zawiera według niego proces modyfikowania i redukowania pomysłów<sup>45</sup>. Ch. Harrison i L. Pound improwizację porównują do mówienia. Według nich mają one podobne cechy i funkcje. Mogą bezpośrednio wyrażać uczucia, emocje i pomysły. Obie formy sięgają i przygotowują słownik, zdobywany z różnych źródeł, włączając w to mówienie lub improwizowanie innych. Wyniki badań autorów

<sup>42</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 97-98.

<sup>43</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Uwarunkowania potrzeb muzycznych dzieci*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2002, s. 240-241.

<sup>44</sup> Tamże, s. 245.

<sup>45</sup> Cyt. za: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 103-104.



dowodzą, że muzyka podobnie jak język, rozwijana jest jako forma komunikacji<sup>46</sup>. Możliwości dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie tworzenia muzyki są bardzo szerokie i obejmują wszystkie formy aktywności opisanych powyżej. Elementy twórcze w zakresie tworzenia rytmu możemy odnaleźć w rytmizowaniu słów i krótkich zdań, tworzeniu tekstu do podanego rytmu, improwizowaniu odpowiedzi rytmicznych, powtarzaniu w formie echa tematów rytmicznych z zastosowaniem różnych środków wykonawczych (klaskania, ruchu, gry na instrumentach). Elementy twórcze w zakresie tworzenia melodii to: improwizowanie melodii do podanego tekstu lub wiersza, improwizowanie melodii do podanego lub własnego rytmu, improwizowanie odpowiedzi melodycznych, wyrażanie śpiewem zjawisk przyrody, przeżyć, improwizowanie melodyczne na temat poddany treścią obrazka. Elementy twórcze w ruchu przy muzyce to: interpretacje ruchem tematów rytmicznych, swobodna improwizacja ruchowa treści poznanych piosenek i utworów instrumentalnych, charakteryzowanie ruchem postaci ilustrowanych muzyką. W zakresie ekspresji instrumentalnej: szukanie dźwięków na instrumentach, granie własnych akompaniamentów do piosenek, wierszy, granie ilustracji muzycznych do obrazka i opowiadań słownych z zastosowaniem różnych form artykulacji.

Mając na uwadze rozwój muzyczny dziecka należy zadbać o wielość i różnorodność jego kontaktów z muzyką, do których należą wszystkie wymienione powyżej aktywności. Organizowanie różnorodnych doświadczeń muzycznych wyzwala ekspresję, rozwija percepcję i wpływa na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w kulturze.

## **2.4. Metodyka nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej**

W dalszej części pracy zostaną przedstawione koncepcje edukacji muzycznej, które wywarły wpływ na tworzenie się systemów edukacji muzycznej na świecie, w tym także w Polsce.

### **Koncepcja edukacji muzycznej Émile Jaques-Dalcroze'a**

System wychowania muzycznego Dalcroze'a podkreśla wartość aktywności i swobodnej ekspresji dziecka, która zmierza do spontanicznej zabawy, śpiewu i ruchu przy muzyce, pobudzając przy tym intelekt oraz zmysły. System wychowania muzycznego składa się z trzech części: rytmiki, improwizacji i solfeżu. Rytmika polega na ruchowej realizacji metrum i rytmu muzycznego, a także dynamiki, agogiki i frazowania. Rytm i jego odtworzenie stanowił filar koncepcji. Dalcroze uważał, że w nauczaniu muzyki należy wyjść od wysłuchanej i wykonanej piosenki, przeżytego w ruchu utworu instrumentalnego lub improwizacji muzycznej do wiedzy o muzyce: „(...)praktyka powinna poprzedzać teorię, której prawidła należy podawać dzieciom wówczas, kiedy doświadczyły na sobie zjawiska, z którego prawidła te wypływają. A pierwszą rzeczą, której należy dziecko nauczyć, jest poznanie samego siebie<sup>47</sup>”. We wszystkich opracowaniach syste-

---

<sup>46</sup> Cyt. za: tamże, s. 104-105.

<sup>47</sup> Cyt. za: I. Chyła-Szypułowa, *Kompendium edukacji muzycznej*, Wyd. UJK, Kielce 2008, s. 83-84.

mu Dalcroze'a podkreśla się wszechstronność celów wychowawczych rytmiki, gdyż wymagają one jednoczesnego zaangażowania różnych rodzajów aktywności ucznia: słuchowej, ruchowo – przestrzennej, intelektualnej i emocjonalnej. Stąd też kształci i rozwija wiele dyspozycji, np.: słuch muzyczny, pamięć, poczucie rytmu i metrum, szybkość reakcji, umiejętność koncentracji, podzielność uwagi, orientację i wyobraźnię ruchowo – przestrzenną, wrażliwość emocjonalną<sup>48</sup>. Nadbudową rytmiki dalcrozowskiej jest tzw. plastyka, polegająca na ruchowym wydobywaniu pełnego wyrazu muzycznego (realizacja przestrzenno – ruchowa dzieła muzycznego). Kolejnym elementem koncepcji edukacyjnej jest solfeż, oparty na metodzie kształcenia słuchu, którego podstawą jest studium gam. Celem tych ćwiczeń jest wykształcenie sprawnego i świadomego myślenia muzycznego, opartego na rozwiniętym systemie tonalnym<sup>49</sup>. Improwizacja stanowi trzeci człon koncepcji Dalcroze'a. W przypadku dzieci improvizacja instrumentalna ilustruje zjawiska akustyczne, jest też uzupełnianiem i kontynuacją wzorów rytmicznych podanych przez nauczyciela. Improwizacja ruchowa jest zaś formą zabaw rytmicznych jako swobodnych ilustracji lub inscenizacji piosenek, jednak ma charakter kierowany, oparty na pewnych założeniach. Realizacja koncepcji Jaques-Dalcroze'a wymaga specjalistycznego przygotowania, dlatego w szkołach ogólnokształcących wykorzystuje się jedynie jej elementy, głównie dotyczące części rytmicznej.

### Koncepcja Carla Orffa

Podstawą systemu Orffa jest twórcza aktywność dziecka, którą uznaje za najlepszą drogę do umuzykalniania i stymulowania rozwoju muzycznego. Filarem kreatywności jest słowo, następnie ruch oraz stworzone przez Orffa instrumentarium. Umuzykalnianie odbywa się poprzez słowo, jego rytm i intonację. Ćwiczenia w improvizacji realizowane są w poszukiwaniu melodii i rytmu w wierszach, przysłowiach, imionach, wyliczankach, magicznych zaklęciach, powiedzonkach. Ruch zajmuje także dużą rolę w kształceniu muzycznym. Skakanie, bieganie, chodzenie, kołysanie, wirowanie wynika ze spontanicznej potrzeby dziecka. W czasie zabaw dziecięcych ruch przechodzi stopniowo w ukierunkowany przez nauczyciela rytm muzyczny, uporządkowany w ciągi rytmiczne. Carl Orff przywiązuje w swojej metodzie dużą wagę do gry na instrumentach. W skład instrumentarium, które opracował w celach dydaktycznych wchodzi instrumenty o określonej wysokości dźwięku (naczynia szklane napełnione wodą, różnej wielkości dzwonki, metalofony, ksylofony) oraz instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku (bębenki, talerze, trójkąty, kastaniety, tamburyna, marakasy, drewnianka). Gra na instrumentach koordynowana jest z innymi formami wychowania muzycznego takimi jak: śpiew, zabawy muzyczno – ruchowe oraz tworzenie muzyki. W polskich szkołach używa się zaledwie niewielkiej części instrumentarium Orffa, głównie instrumentów perkusyjnych niemelodycznych oraz dzwonków. Dzieci bardzo lubią ćwiczenia z instrumentami, a instrumenta-

<sup>48</sup> M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques – Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991, s. 34.

<sup>49</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 127.

cja piosenek stanowi jedną z najbardziej atrakcyjnych form aktywności muzycznej. Koncepcja edukacji muzycznej Carla Orffa umożliwia dziecku ekspresję ruchową, instrumentalną oraz realizację własnych pomysłów muzycznych. Bogata oferta form jakie zaproponował wyzwala autentyczne zaangażowanie dziecka oraz niesie radość z kontaktu z muzyką.

### **Koncepcja Zoltána Kodálya**

Za podstawę kształcenia muzycznego uważał naukę śpiewu, która zajmuje szczególne miejsce w kształceniu słuchu i wyobraźni muzycznej. Naukę solfeżu uznał za najbardziej odpowiednią do rozwijania słuchu wysokościowego, zdolność do wyobrażeń słuchowych i umiejętności czytania nut głosem. Śpiewaniu solmizacją towarzyszą znaki fonogestyczne, ułatwiające zrozumienie szyku dźwięków i interwałów i ukazujące zależności między dźwiękami. W śpiewie dużą wagę przywiązywał do interpretacji pieśni oraz nieskazitelnego wykonania pod względem intonacyjnym, rytmicznym i emisyjnym. Był zwolennikiem wykonań wielogłosowych, bez akompaniamentu. Kodály uważał, że dziecko może być dopuszczone do nauki gry na instrumencie dopiero po przynajmniej rocznym kursie kształcenia słuchu za pomocą śpiewu (od klasy II nauka solfeżu jest uzupełniania grą na flecie prostym). Kodály nadaje wysoką rangę improwizacji, podkreślając jej duże znaczenie dla rozwoju muzycznego. Uważał, że pobudza do tworzenia, dlatego należy stworzyć na zajęciach odpowiednie warunki do jej rozwoju. W opisanym systemie dzieci wykonują na instrumencie solmizowane melodie, improwizują akompaniamenty do śpiewu, uczą się gry równolegle ze śpiewem. Koncepcja Zoltana Kodálya jest w Polsce szeroko opisana i upowszechniana<sup>50</sup>.

### **Koncepcja Edwina E. Gordona**

Gordon jest propagatorem audiacji, czyli myślenia muzycznego w procesie edukacji muzycznej (opisane powyżej, punkt 2.1). Autor koncepcji podobnie jak E. Jaques – Dalcroze oraz Z. Kodály podkreśla, iż najpierw należy uczyć dźwięku, a dopiero później znaku graficznego. Gordon przyrównuje proces uczenia się muzyki do procesu uczenia się mówienia, czytania i pisanie. Dziecko początkowo słyszy melodię, później ją odtwarza, a mową muzyki jest śpiew. Słuchając muzyki uczy się śpiewu, a dopiero później uczy się czytać nuty. W metodzie Gordona po nauczaniu dźwięków, dodaje się sylaby, które służą nazywaniu tego, co już się zna ze słyszenia. Ważną zasadą w nauczaniu jest rozłączne traktowanie motywów tonalnych i rytmicznych<sup>51</sup>. Przywiązuje on także dużą wagę do twórczości i improwizacji, dostrzegając różnice między

---

<sup>50</sup> Stowarzyszenie Zoltana Kodálya działa w Katowicach i jego celem jest upowszechnianie koncepcji muzyczno – edukacyjnej kompozytora. Dzieło Kodálya znane jest także dzięki pracy naukowej prof. Wojciecha Jankowskiego („Czemu Kodály?”, „Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna”) a prof. Katarzyna Dadak – Kozicka podjęła próbę polskiej adaptacji koncepcji Węgry, ukazując walory rodzimego folkloru („Śpiewajże mi jako umiesz”, „Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka”). Pod kierunkiem Zofii Burkowskiej ukazały się książki o charakterze metodycznym.

<sup>51</sup> Metoda została szczegółowo opisana w książce: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP AMFCh, Bydgoszcz – Warszawa 1995, s. 74-77.

nimi. „Twórczość jest kwestią wcześniejszego przemyslenia. Improwizacja natomiast natychmiastowej reakcji. Tym niemniej obie reprezentują pewne kontinuum. Improwizacja zaczyna się, jak tylko proces twórczości zostanie zainicjowany i vice versa. Wydaje się rzeczą nieprawdopodobną, aby ktoś mógł improwizować bez zdolności twórczych<sup>52</sup>. Grę na instrumentach należy według Gordona rozpocząć dopiero wówczas, gdy dziecko ma opanowany „własny instrument audiacyjny” tzn. gdy ma rozwinięte poczucie tonalności, poczucie metrum, słownik motywów melodycznych i rytmicznych, śpiewania i recytowania danych motywów<sup>53</sup>. Gordon podaje dokładnie kolejność postępowania z uczniami w trakcie uczenia się zarówno motywów tonalnych, rytmicznych, jak i gry na instrumencie. W Polsce metoda ta jest szeroko opisana, popularyzowana i upowszechniana<sup>54</sup>.

Metody opisane powyżej znalazły miejsce w programach nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących. Dostrzega się zaletę systemu E. Jaques’a Dalcroze’a głównie poprzez zastosowanie zabaw i ćwiczeń ruchowych, tańców i interpretacji ruchowej co podnosi atrakcyjność zajęć oraz umożliwia zrealizowanie wielu zagadnień dydaktycznych, podstawowych dla dalszego kształcenia muzycznego. Metoda Carla Orffa wytwarza chęć tworzenia muzyki wokalne, instrumentalnej oraz jej ruchowej interpretacji. System Zoltana Kodály’a przyczynia się do łatwiejszego uświadamiania sobie wysokości dźwięku, ułatwia wsłuchanie się w siebie, dostrajania własnego głosu do innych, sprzyja myśleniu muzycznemu i zrozumieniu formy, samodzielności i elastyczności w rozwiązywaniu zadań muzycznych oraz czytaniu nut głosem<sup>55</sup>.

### **Polska koncepcja powszechnej edukacji muzycznej**

Koncepcja autorstwa Marii Przychodzińskiej oraz współpracujących z nią pedagogów muzyki<sup>56</sup> odwołuje się do różnych teorii wychowania muzycznego, na których budowana jest koncepcja polska (Dalcroze’a, Orffa, Kodály’a, Mursella, później także Gordona). Do czynników wpływających na kształtowanie się idei powszechnej edukacji muzycznej autorka zalicza polski folklor, (z jego wartościami społeczno-kulturowymi, artystycznymi i dydaktycznymi), styl narodowy (ukształtowany przez społeczno-polityczne dzieje narodu i intelektualno-artystyczny klimat różnych epok), zależności języka i muzyki (głównie znaczeniową i symboliczną), oraz czynniki pozamuzyczne (idee filozoficzne, rozwój pedagogiki, psychologii, estetyki)<sup>57</sup>.

<sup>52</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartości i motywy*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999, s. 180.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Koncepcja promowana jest przez Polskie Towarzystwo E. E. Gordona z siedzibą w Bydgoszczy oraz Fundację Kreatywnej Edukacji, które wspólnie organizują kursy gordonowskie, międzynarodowe seminaria, koncerty, projekty wydawnicze i edukacyjne. Koncepcja opisana i omówiona w licznych publikacjach prof. dr hab. Ewy. A. Zwolińskiej.

<sup>55</sup> Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Wyd. AM w Krakowie, Kraków 2006, s. 50.

<sup>56</sup> Koncepcja została całościowo opisana w książce M. Przychodzińskiej, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

<sup>57</sup> Cyt. za: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania ...*, dz. cyt., s. 134-135.

W koncepcji podkreśla się potrzebę powszechnej edukacji muzycznej. Duże znaczenie odgrywa poznawanie muzyki rodzimej kultury w procesie inkulturacji. Autorka zaznacza, iż kształcenie małych dzieci rozpoczyna się w ich własnym języku, także muzycznym, dopiero w miarę dorastania następuje zbliżanie się do muzyki innych krajów. Koncepcję traktuje się jako pluralistyczną, ponieważ określa ona cele wychowania muzycznego, grupując je w kręgu tych, które rozwijają muzykalność i prowadzą ku możliwości uczestnictwa w kulturze muzycznej, oraz tych, które muzykę oraz kontakty z nią traktują jako środek rozwoju intelektualnego, uczuciowego, społecznego, moralnego uczniów<sup>58</sup>. Treści wychowania muzycznego uwzględniają różne poziomy i rodzaje muzyki (łatwe pieśni, muzykę ludową polską i innych narodów, muzykę artystyczną oraz popularną). Polską koncepcję wychowania muzycznego krytykowano za zawyżone aspiracje merytoryczne w stosunku do założeń powszechnego kształcenia i trudności organizacyjne jej realizacji oraz nie przystawania do reformy szkolnictwa, mającej miejsce w 1999 roku, w której zrezygnowano z autonomicznego traktowania wychowania muzycznego<sup>59</sup>.

### **Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego**

Jest to całościowa koncepcja edukacji muzycznej opracowana przez Zofię Burowską<sup>60</sup>. Swoje źródło ma w analizie współczesnych systemów wychowania muzycznego, w szczególności metody Z. Kodály, C. Orffa, E. Jaquesa – Dalcroze’a. Jest ona propozycją wielostronnego kształcenia, zweryfikowaną w drodze badań empirycznych i opartą na systematyzacji nauczania, spiralnym układzie treści nauczania, odpowiednio dobranym pod względem wartości artystycznych i dydaktycznych materiałem muzycznym, korelacji kształcenia muzycznego z innymi przedmiotami. Punktem wyjścia propagowanych rozwiązań dydaktyczno – metodycznych jest wiedza o rozwoju dziecka, jego rzeczywistych możliwościach, potrzebach i zainteresowaniach. Celem koncepcji jest kształcenie i rozwijanie słuchu muzycznego ucznia na miarę jego możliwości, rozwijanie wrażliwości fonetycznej, wokalne, instrumentalnej i muzyczno – ruchowej. Koncepcja jest dopracowana w szczegółach i wyposaża nauczyciela w materiał ćwiczeniowy według etapów postępowania dydaktycznego. Ćwiczenia mają charakter kształcenia wielostronnego i polegają na uczeniu się przez przeżywanie, odkrywanie i przyswajanie.

Podsumowując rozważania dotyczące różnych koncepcji wychowania muzycznego należy podkreślić, iż podstawowym zadaniem edukacji muzycznej jest dostarczenie dzieciom radości płynącej z kontaktów z muzyką. Ważne jest także rozbudzenie i podtrzymywanie kształtujących się trwałych zainteresowań i nawyków obcowania ze sztuką muzyczną oraz rozbudzanie chęci nowych kontaktów z dźwiękiem i odnajdowania w nich przede wszystkim przyjemności i satysfakcji<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, Wyd. UMCS, Lublin 2003, s. 185.

<sup>59</sup> Tamże, s. 187.

<sup>60</sup> W dwumiesięczniku „Wychowanie muzyczne” nr 5, 2014 można znaleźć wiele artykułów przybliżających postać Zofii Burowskiej oraz pedagogiczne credo, a także pełną bibliografię autorki koncepcji.

<sup>61</sup> Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 53.



## 2.5. Muzyka i mowa w wybranych koncepcjach wychowania muzycznego

Mowa podobnie jak muzyka wywołuje różne emocje. Zależy jest to nie tylko od treści, ale także od cech muzycznych w niej zawartych takich jak: rytm, tempo, melodia. Janina Stadnicka zwraca uwagę, że mowa rytmiczna i ekspresyjna mieści w sobie porządek stanowiący o jej właściwościach regulatywnych w odniesieniu do motoryki, psychiki i zachowań społecznych dzieci. Porządek ten wyraża się w powtarzalności akcentów, czyli metrum. W bardzo ścisłym, zależnym czasie trwania kolejno następujących po sobie dźwięków, sylab, czyli w rytmie. Jednolitej, zmiennej, stopniowo nasilanej bądź wyciszanej dynamice. W artykulacji legato bądź staccato. Zbudowanej na zasadzie powtórzeń, podobieństw, bądź kontrastów formie. W regulowanym estetyką następstwie dźwięków różnej wysokości, czyli melodii. W urozmaicheniach brzmieniowych, czyli barwie, w harmonii będącej efektem współbrzmienia dźwięków w muzyce czy sylab w mowie<sup>62</sup>. Podobieństwa wykazane przez autorkę podkreślają słuszność teorii, iż rola i znaczenie muzyki w procesie rozwoju dziecka są nierozdzielalnym elementem kształtowania się jego języka.

Twórcy wybranych systemów wychowania muzycznego przyrównywali nauczanie muzyki do nauki języka. To zaś co spaja wszystkie systemy, to nawiązywanie do wewnętrznych potrzeb każdego człowieka, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, a mianowicie: potrzeby zabawy, poznania, ruchu, zabawy dźwiękiem i swobodnej improwizacji. Każdy człowiek ma w sobie także potrzebę komunikowania się. Émile Jaques-Dalcroze czy Carl Orff wykorzystali naturalną potrzebę ruchu i swobodnej improwizacji do określenia siebie. Zoltán Kodály i Bela Bartók dowodzili, iż muzyka w specyficzny i głęboki sposób wpływa na doskonalenie sfery uczuć i intelektu. Udowadniali istnienie swoistej dyskursywności języka muzycznego, to jest możliwości porozumiewania się ludzi za jego pośrednictwem<sup>63</sup>.

Podobieństwa w strukturze języka i muzyki zauważył i dokładnie opisał John Sloboda w pracy pt. „Umysł muzyczny”<sup>64</sup>. Autor zauważył, że obie dziedziny są specyficzne tylko dla gatunku ludzkiego, oraz że ich możliwości są nieograniczone (można tworzyć nowe następstwa słów i dźwięków bez ograniczeń). Sloboda dowodzi, że istnieje wiele wspólnych mechanizmów nerwowych dla języka i muzyki – w obu wykorzystywany jest zarówno słuch, jak i głos. Zarówno w muzyce jak i w języku początkowo tylko odbieramy struktury, zanim nauczymy się je samodzielnie konstruować. Mniej więcej w tym samym czasie w rozwoju człowieka pojawia się spontaniczne mówienie jak i śpiewanie. Dla obu dziedzin zostały stworzone systemy zapisu za pomocą symboli graficznych. Zasady obowiązujące w obu dziedzinach mogą być przyswajane przez dzieci na zasadzie naśladownictwa. Zdaniem Slobody, muzyka stanowi język uniwersalny,

<sup>62</sup> J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i śpiewem*, WSiP, Warszawa, 1998, s. 9.

<sup>63</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, dz. cyt., s. 132.

<sup>64</sup> J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC., Warszawa 2002, s. 20-27.



ponieważ przemawia do ludzi jednakowo, niezależnie od grupy społecznej, do której należą<sup>65</sup>. Jednak zbudowana jest zgodnie z określonymi regułami gramatycznymi i reguły te podlegają pewnemu uporządkowaniu hierarchicznemu. To oznacza, że człowiek słuchając muzyki, odkrywa, że jeden element jest ważniejszy od innego, bądź silniej lub mniej związany z innym. Terminy „tonalność” (skala), „metrum”, „rytm”, „tempo”, których używają muzycy, istnieją w naszych umysłach i posługujemy się nimi, aby nadać muzyce sens<sup>66</sup>.

Shinichi Suzuki także rozpatrywał poznanie muzyki w kontekście uczenia się języka. Konstruując swój system wychowania muzycznego dbał o to by dziecko nabywało umiejętności muzyczne podobnie jak umiejętności językowe, czyli poprzez czysty i naturalny kontakt ze słowem/muzyką. Z tego powodu nauka w koncepcji Suzuki odbywa się w domu rodzinnym, w którym matka „bawi się” z dzieckiem grą na instrumencie, analogicznie jak mową, omijając wszelkie inhibitory poznawcze i emocjonalne z najbliższego środowiska (obcy nauczyciel, nieznanne miejsce)<sup>67</sup>. Dziecko uczy się muzyki, podobnie jak języka od swoich najbliższych, słuchając, powtarzając i zapamiętując ruchy i dźwięki. Odczytywanie i zapisywanie muzyki jest wprowadzane później, kiedy młody człowiek osiągnie wystarczający poziom umiejętności technicznych w zakresie gry na instrumencie. Zdolności językowe i muzyczne, zdaniem Suzuki, nie są wrodzone, a stają się konsekwencją sprzyjającego lub niekorzystnego środowiska, w jakim dziecku jest dane dorastać i uczyć się<sup>68</sup>.

Edwin Gordon także wykorzystuje analogię do języka. Twierdzi, że podobnie jak podczas rozmowy myślimy o tym co usłyszymy, także podczas słyszenia innych dźwięków zachodzi taki proces, przy czym same dźwięki nie są jeszcze muzyką. Dopiero podczas audiacji, gdy nadajemy im znaczenia, możemy mówić o słyszeniu muzyki. E. Gordon formułuje myśl, iż podczas posługiwania się mową rozwijamy cztery słowniki:

- początkowo uczymy się słuchania – etap „nasiąkania” dźwiękami jest ważnym i naturalnym procesem kształtowania słownika i mowy dziecka;
- drugi rodzaj słuchania bierze się z mówienia;
- trzeci rodzaj słownika, którym się posługujemy to słowo pisane;
- czwarty to zasób słów, które sami zapisujemy.

Pomiędzy tymi czterema słownikami ważna jest hierarchia, którą można zastosować także do muzyki. Słuchanie jest uważane przez Gordona za najważniejsze z czterech umiejętności, gdyż bez rozwijania słownika słuchowego pozostałe trzy sprawności nie miałyby szans na zaistnienie. Dzięki słuchaniu dziecko przełamuje kod tonalności i metrum. Powyższa kolejność

<sup>65</sup> J.A. Sloboda, *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym – perspektywy psychologiczne*, [w:] M. Manturzewska, A. Miśkiewicz (red.), *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 1999, s. 39.

<sup>66</sup> Tamże, s. 41.

<sup>67</sup> M. Kamper-Kubańska, *Muzyka jako początek i koniec wszelkiej mowy*, [w:] D. Baczała, J. Błęszyński (red.), *Muzyka w logopedii*, UMK, Toruń 2014, s. 104.

<sup>68</sup> A. Garner, *Music for the Very Young: How to use the Suzuki Method in the Preschool Classroom*, „Teaching Music” 2008, nr 16 (2), s. 28-31.

wskazuje w jaki sposób powinniśmy uczyć się muzyki z pełnym zrozumieniem<sup>69</sup>. Tradycyjnie pojmowane wychowanie muzyczne rozpoczyna się od czytania nut, co znacznie utrudnia dzieciom naukę słuchania muzyki. Większa część uczniów nie potrafi śpiewać, a śpiew jest tym dla muzyki czym mówienie dla języka<sup>70</sup>. Z teorii Naoma Chomsky'ego i Stevena Pinkera wynika, że człowiek instynktownie opanowuje język pod warunkiem, że nieustannie z nim obcuje. Mówienie, tak jak śpiewanie jest czynnością naturalną, a czytanie (słów, czy zapisu muzycznego) stanowi wynalazek człowieka. Zanim posiędzie się tę umiejętność, trzeba się jej nauczyć, uruchamiając świadomość i transformować wrażenia wzrokowe na wrażenia językowe<sup>71</sup>.

Podjęte rozważania ukazują, że rozwój mowy i języka u dzieci stanowi naturalny element rozwoju osobniczego, ale dzięki muzyce dziecko łatwiej przyswaja jej artykulację i akcentację. Muzyka i mowa mają bowiem wspólne źródło, jedna i druga jest zestawem dźwięków<sup>72</sup>. Podobieństwa między muzyką i językiem mogą stać się podstawą do ścisłego powiązania obu dziedzin w procesie nauczania dzieci na etapie wczesnoszkolnym.

Konkludując rozważania dotyczące kształcenia muzycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym należy przytoczyć wyniki badań na temat wpływu kształcenia i wychowania muzycznego na wszechstronny rozwój człowieka. Doświadczając muzyki dziecko łatwiej przyswaja mowę, osiąga bowiem wyższe umiejętności w zakresie rozwoju umiejętności fonologicznych<sup>73</sup>. Uczenie się muzyki wpływa na rozwój układu nerwowego. Sprzyja powstawaniu wielu międzykomórkowych połączeń synaptycznych oraz pojawianiu się dodatkowych połączeń między półkulami. Wynika to z umiejętności zapisu i czytania muzyki oraz myślenia „muzycznego” dotyczącego rytmu i metrum<sup>74</sup>. Umiejętność rozróżniania wysokości dźwięków oraz różnicowania czasu ich trwania ułatwia zrozumienie zależności między liczbami, a odczytywanie i zapisywanie muzyki prowadzi do rozwoju myślenia abstrakcyjnego<sup>75</sup>. Nauka muzyki wspomaga rozwój fizyczny i motoryczny (szczególnie w zakresie rytmiki E. Jacques-Delcroze'a). Wpływa na rozwój koordynacji ruchowo-wzrokowo-przestrzennej w zakresie opanowania swojego ciała w układzie mięśniowym i nerwowym<sup>76</sup>. Łączenie ruchu z muzyką daje możliwość oswojenia własnego ciała,

<sup>69</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, dz.cyt., s. 47.

<sup>70</sup> E. Zwolińska, *Podstawy teorii...*, dz. cyt., s. 17-18.

<sup>71</sup> M. Kołodziejcki, *Muzyka i język – myślenie i audiacja. Kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audycyjnej u małego dziecka*, Cieszyński Almanach Pedagogiczny, t. 3, Wyd. UŚ, Katowice 2014, s. 129.

<sup>72</sup> W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków 2012, s. 207.

<sup>73</sup> J. Bolduc, *Effects of a Music Programme on Kindergartners' Phonological Awareness Skills*, "International Journal of Music Education" 2009, vol. 27, no 1 [http://www.mus-alpha.com/upload/36-47\\_IJM\\_99063.qxd.pdf](http://www.mus-alpha.com/upload/36-47_IJM_99063.qxd.pdf), data dostępu: 12.12.2016.

<sup>74</sup> K.C. Smith, L.L. Cuddy, R. Uptis, *Figural and metric understanding of rhythm*, "Psychology of Music" 1992, nr 22, s. 117-135.

<sup>75</sup> W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>76</sup> K. Krasoń, *Ruch w przestrzeni. Kinesestetyczne wspieranie rozwoju (analiza dziecka zahamowanego psychoruchowo)*, [w:] E. Jutrzyńska (red.), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, Wydaw. APS, Warszawa 2003, cyt. za W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, dz. cyt., s. 208.

osiągnięcia harmonii emocjonalnej w odniesieniu do niego, w rezultacie zaakceptowanie go<sup>77</sup>, co umacnia pozytywny obraz własnej osoby oraz wspomaga twórczą ekspresję ruchową. Eksploracja struktury dzieła muzycznego dynamizuje twórczość dziecięcą, przygotowuje bowiem do własnej działalności w tym samym kodzie, pobudza do własnej działalności artystycznej<sup>78</sup>. Gra na instrumencie muzyczny wpływa na rozwój plastyczności mózgu<sup>79</sup> oraz na doskonalenie zdolności werbalnych i umiejętności rozumowania, wymaga bowiem precyzyjnego myślenia, wyobraźni, skupienia uwagi, dyscypliny procesów myślowych oraz sprawności manualnej<sup>80</sup>. Powyższe argumenty podkreślają potrzebę szczególnej dbałości o jakość edukacji muzycznej w edukacji wczesnoszkolnej.

## **2.6. Rozwój twórczości plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym**

Wiek XX nazwany został *stuleciem dziecka* za tytułem książki szwedzkiej pedagog Ellen Key, był okresem szczególnego zainteresowania dzieckiem i jego potrzebami. Twórczością plastyczną zajmowało się badawczo wielu pedagogów, psychologów i plastyków. Koncepcje rozwoju twórczości dziecka stworzyli między innymi: Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, Stefan Szuman, Stanisław Popek, Róża Popek.

Według koncepcji faz rozwojowych rysunku dziecka V. Lowenfelda i W.L. Brittain'a wiek wczesnoszkolny cechuje przejście z fazy przedschematycznej (5-7 lat) w fazę schematyczną (7-9 lat). Koniec edukacji wczesnoszkolnej to przestąpienie w fazę początkowego realizmu (9-12 lat)<sup>81</sup>. W pierwszej z nich (przedschematycznej) dziecko dokonuje prób przedstawiania przedmiotów. Forma rysunkowa pojawia się w sposób coraz bardziej świadomy, będąc odbiciem konstruujących się pojęć i uczuć, percepcji środowiska oraz cech osobowości. W rysunkach dziecka pojawiają się postaci ludzkie, płaszczyzna zarysowana jest w sposób nieuporządkowany, a rysunek pozbawiony jest proporcji. Faza schematyczna obejmuje okres tworzenia się różnych pojęć w umyśle dziecka. Rysunki podlegają prawom rozwoju i są przejawem procesów psychicznych. W przedstawianiu przedmiotu mogą pojawiać się zarówno dziecięce wyobrażenia i pojęcia, jak i przyswojone schematy. Pokazuje się w nich coraz więcej nowych szczegółów, upodabniając je do rzeczywistości. Dziecko cechuje silne, emocjonalne nastawienie do własnej twórczości oraz subiektywizm w traktowaniu kolorów w swoich wytworach. Fazę początkowego realizmu ce-

---

<sup>77</sup> K. Krasoń, *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5-6 – letniego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Wyd. UŚ, Katowice 1996, s. 114-119.

<sup>78</sup> M. Guśpiel, J. Dyląg, *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja-szkola-nauczyciele*, WN AP, Kraków 2005, s. 427-532.

<sup>79</sup> B. Hanna-Pladdy, A. MacKay, *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*, „Neuropsychology” 2011, nr 35 (3), cyt. za W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, dz. cyt., s. 208.

<sup>80</sup> M. Forgeard, E. Winner, A. Norton, G. Schlaug, *Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning*, PLoS One, 2008, nr 3 (10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>, data dostępu: 06.03.2017.

<sup>81</sup> „Podziału oraz charakterystyki odpowiednich faz rozwoju plastycznego dokonują S. Popek, *Rozwój twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985, s. 16.

chuje odchodzenie od wyrażania się za pomocą linii do przedstawiania płaszczyznowego, zjawienie się planów przestrzennych w obrazie, odchodzenie od schematu do formy realistycznej. Dziecko wypowiada własne emocje za pomocą koloru i ekspresyjnej linii ujmowanej subiektywnie. Kolejne fazy wymienione przez autorów to pseudonaturalistyczna (od 12 do 14 roku życia) oraz faza kryzysu w okresie adolescencji (od 14 do 17 roku życia).

V. Lowenfeld i W.L. Brittain zauważyli, że dzieci w swoich rysunkach ujawniają przede wszystkim życzenia, uczucia, wierzenia i wyobrażenia, a nie realistyczne postawy w stosunku do otaczającego je świata. Proporcje wyrażają to, jak dziecko rozumie zjawiska i przedmioty, a nie jak spostrzega ich rzeczywistą wielkość<sup>82</sup>.

Stefan Szuman we własnej koncepcji rozwoju plastycznego wyróżnia: stadium bazgrania (rysunku schematycznego, faza trwa od połowy 2 do połowy 4 roku życia), stadium ideoplastyki (schematu udoskonalonego, 4-12 rok życia) oraz stadium fizjoplastyki (kopiowania natury i modeli zewnętrznych, 12-15 rok życia). Dziecko w wieku wczesnoszkolnym znajduje się w okresie ideoplastyki. W zależności od znajomości świata i własnej oceny zjawisk dokonuje hierarchizacji szczegółów rysunku według własnych kryteriów ważności, np. dzieci za pomocą wielkości i proporcji postaci zamieszczonych na rysunkach wyrażają ich wartość i znaczenie dla siebie, swój stosunek emocjonalny. Dopiero w okresie fizjoplastyki dziecko operuje realistyczną formą, rzeczywistość przedstawia tak, jak widzi je ludzkie oko<sup>83</sup>.

Charakterystyki rozwoju plastycznego dziecka dokonała także Urszula Szuścik<sup>84</sup>. W zaproponowanym podziale autorka łączy umiejętność posługiwania się językiem z rozwojem twórczości rysunkowej. „Słowo oznacza, a percepcja przedmiotu przekształca i ukierunkowuje aktywność rysunkową dziecka oraz określa i utrwała treść rysunku”<sup>85</sup>. Z kolei rysunek w rozwoju mowy pobudza narrację dziecka. Tak więc rysunek i słowo oddziałują na siebie stymulująco.

Pierwsze struktury rysunkowe w rozwoju wyższych funkcji psychicznych nazywa autorka za Wygotskim prymitywnymi. Okres od 1,6-3 roku życia to czas bazgroty dziecięcych. To okres tworzenia spontanicznych śladów, o zasięgu monosubiektywnym (czytelny jedynie dla dziecka, bądź osób z najbliższego otoczenia). Rysunki dzieci są zabarwione emocjonalnie i cechuje je prymat całości względem części. W wieku 2-3 lat zaczynają się pojawiać formy graficzne bazgroty z cechami przedmiotu, o którym mówi dziecko. Nazywa je autorka pseudoschematami, posiadają one cechy graficzne bazgroty i już elementy przyszłego schematu przedmiotu. Po 3. roku życia dziecko tworzy coraz bardziej uświadomione rysunkowo i nazywane formy graficzne: głowonogi i głowotułowia. Głowonóg jest graficznym obrazem zmysłów, dzięki którym dziecko zdobywa informacje o najbliższym otoczeniu i o sobie (rysuje głowę, zaznacza oczy, nos, usta, uszy, ręce i nogi, pomija tułów). Tę fazę rozwoju nazywa autorka konkretyzacją uogól-

<sup>82</sup> V. Lowenfeld, W.L. Brittan, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977, s. 65.

<sup>83</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...* dz.cyt., s. 50-51.

<sup>84</sup> U. Szuścik, *Semantyczność rysunku dziecka*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 38-40.

<sup>85</sup> Tamże, s. 40.

nioną. W wieku 5-6 lat pojawiają się w rysunku uproszczone schematy. Cechują je uogólnienia – całościowe ujmowanie formy, uproszczenia symboliczne. Okres od 5 do 7 roku życia określa konkretyzacją uszczegółowioną w kierunku schematu uproszczonego. W twórczości rysunkowej widoczny jest dziecięcy egocentryzm, a od 6 roku życia odrębność płci. W wieku od 6,7 do 11 lat dziecko rysuje schematy wzbogacone przedmiotów, tzn. obrazy przedmiotów z akcentami typowymi, czyli cechami dla nich charakterystycznymi. Dziecko dąży do coraz pełniejszego uzyskania adekwatności między znaczeniem znaku werbalnego a znaczeniem znaku rysunkowego. Dopiero w okresie schematycznym dąży do tworzenia znaku konwencjonalnego. Znaki te są komunikatywne dla innych i przybierają formę schematów rysunkowych.

Rysunki dziecka wyrażają nie tylko poziom rozwoju intelektualnego, ale także cechy i aktywność psychomotoryczną (linia może wskazywać na właściwości temperamentu). Rysunek jest jedną z wielu form aktywności dziecka, poprzez które ujawniają się charakterystyczne cechy jego osobowości, są także odzwierciedleniem pomysłowości, wynalazczości, wiedzy i doświadczenia dziecka, będąc zarazem wyrazem jego chęci, zainteresowań, spostrzeżeń, myśli i pragnień<sup>86</sup>.

## **2.7. Zadania edukacji plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym**

Edukacja plastyczna daje dziecku możliwość wypowiedzenia się w różnych ekspresyjnych formach. Janina Uszyńska-Jarmoc w książce *Twórcza aktywność dziecka* opisuje ekspresję jako projekcję osobowości, umożliwiającą dziecku dialog z innymi i ze światem, manifestowanie własnej niepowtarzalności<sup>87</sup>. „Ekspresja jest naturalnym przejawem aktywności psychicznej, wynika z naturalnych potrzeb dziecka, m.in. potrzeby wyrażania siebie, komunikowania innym własnych myśli, odczuć oraz sposobów widzenia i rozumienia rzeczywistości. Ekspresja jest manifestowaniem własnej niepowtarzalności, sposobem nawiązywania dialogu z innymi ludźmi”<sup>88</sup>. Znaczący przedmiot podkreślają także wielowymiarowość i wielofunkcyjność ekspresji. Ich zdaniem pełni ona różne funkcje, m. in.: terapeutyczną, mediacyjną, artystyczną, wychowawczą i dydaktyczną<sup>89</sup>. W opinii Róży Popek jest ona właściwością pierwotną, biologiczną i w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej może przybierać różne formy (ruchowo-mimiczną, ruchowo-muzyczną, słowną, słowno-muzyczną, muzyczną, plastyczną, konstrukcyjno-techniczną i twórczość zabawową)<sup>90</sup>. Forma wypowiedzi wskazuje na możliwość aktualizowania przez dziecko wyobrażeń, przekształcania ich oraz komunikowania za pomocą odpowiednich

---

<sup>86</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 122-127.

<sup>87</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>88</sup> T. Tartas, *Ekspresja plastyczna dzieci*, „Wychowanie w przedszkolu” 1993, nr 7, cyt. za, J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>89</sup> E. Jastrzębska, *Działania twórcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego w perspektywie współczesnych podręczników*, „Chowanna” 2011, tom 1 (36), s. 134.

<sup>90</sup> R. Popek, *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985, s. 96.



znaków słownych, graficznych, mimicznych lub ruchowych<sup>91</sup>. „Wystarczy wywołać u dziecka przeżycie, aby mogło je wyrazić obrazem. Nie uczymy go, jak ma to robić, lecz pobudzamy je do przeżyć i do wyrażenia ich formą, którą samo kształtuje”<sup>92</sup>.

Twórcza aktywność plastyczna jest „samodzielną realizacją przez dziecko za pomocą tworzywa plastycznego, wizji świata rzeczywistego, widzianego jego oczami, bądź własnego świata wyobraźni. Jest to przeniesienie świata stworzonego w umyśle dziecka do świata plastyki”<sup>93</sup>. Dziecięca twórczość może przybierać różną postać. Jedną z najczęściej podejmowanych oraz najlepiej opisanych w literaturze przedmiotu form spontanicznej wypowiedzi plastycznej jest rysunek. Stanowi on bezpośrednią projekcję spostrzeżeń dziecka, jego wrażeń i myśli. Jest uściśmieniem dziecięcej wyobraźni, pragnień i lęków. Może służyć rozładowaniu wewnętrznych napięć psychicznych przez ich projekcję w pracy, bądź w samym akcie tworzenia (komentarze, mimika, gesty)<sup>94</sup>. Uzasadnienie powyższej idei można odnaleźć w słowach Stefana Szumana: „Rysunki są barwnym widowiskiem dla dziecka, są sceną, dla której ono samo tworzy. Na tej scenie wyraża swoje nastroje, umieszcza swych bohaterów, kształtuje świat swych marzeń, jednym słowem, obrazuje siebie samo”<sup>95</sup>. Bezpośredni przekaz, oparty na możliwości szybkiego zapisu wrażeń i emocji, czyni z rysunku wyjątkową formę dziecięcej wypowiedzi, a jego bogactwo, wielorakość technik, siła ekspresji dają możliwość wyrażania estetycznej wrażliwości<sup>96</sup>. Powyższą myśl można odnaleźć w poglądach Johna Dewey’a, który podkreślał jednostkowość i niepowtarzalność plastycznej wypowiedzi. Wybór takiej, a nie innej formy nadaje wobec tego wewnętrznemu doświadczeniu wymiar jednostkowego konkretności. Dzieło nie jest tylko skutkiem procesu ekspresji, lecz czymś w rodzaju lustra, przez które twórca może dostrzec i określić samego siebie<sup>97</sup>. Pojawienie się dziecięcej ekspresji plastycznej można więc rozpatrywać z punktu widzenia samorealizacji dziecka w tej formie aktywności, jako rodzaj „samoaktualizacji dziecka w twórczości”<sup>98</sup>. Rysunek jest najczęściej wybieraną formą dziecięcej wypowiedzi, gdyż umożliwia przedstawienie treści bogatszej w szczegóły niż w przypadku innych technik plastycznych. W celu rozwijania wrażliwości kolorystycznej dziecka, najlepszą dziedziną jest malarstwo. Daje bowiem możliwość szerokiego posługiwania się plamą, dokonywania prób mieszania barw. Wy-

<sup>91</sup> Z. Redlarska, *Świadomość i ekspresja kulturalna*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków – Białystok 2013, s. 178.

<sup>92</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...* dz. cyt., s. 39.

<sup>93</sup> B. Kaczmarczyk, B. Szafrńska, *Stymulowanie twórczej aktywności muzycznej i plastycznej dzieci sześciolatków w przedszkolu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 1, cyt. za J. Uszyńską-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...* dz. cyt., s. 48.

<sup>94</sup> U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 270.

<sup>95</sup> S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990, s. 58.

<sup>96</sup> E. Zawada, *Aspekty edukacyjne i wychowawcze kształcenia plastycznego dzieci*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, tom 9, Impuls, Kraków 2014, s. 172.

<sup>97</sup> J. Dewey, *Sztuka jako...*, dz. cyt., s. 45-100.

<sup>98</sup> A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa 1986, s. 137, cyt. za U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 269.



obraźnię przestrzenną, pomysłowość techniczną, wrażliwość na formy przestrzenne najlepiej rozwiną zajęcia z rzeźby (najczęściej stosowaną techniką jest modelowanie, a więc lepienie z gliny, modeliny bądź plasteliny).

Wypowiedź w formie pracy plastycznej nie jest jedynie obrazem przeżyć, uczuć i emocji dziecka. Jest ona także swego rodzaju zwierciadłem osobowości, zdolności intelektualnych, poziomu rozwoju fizycznego, świadomości percepcyjnej, pierwiastka twórczego, smaku estetycznego i poziomu rozwoju społecznego<sup>99</sup>. Będąc wyrazem indywidualnego rozwoju psychicznego, jest tym samym jedną z dróg do samopoznania. Dzięki twórczej aktywności plastycznej dziecko może budować obraz własnej osoby nie tylko na podstawie informacji płynących z zewnątrz, ale w większym stopniu informacji uzyskanych na podstawie oceny siebie i efektów własnych działań<sup>100</sup>. Aktywność ta jest jednym z głównych sposobów refleksyjnego uczenia się siebie. Dzięki twórczości i poprzez nią dziecko gromadzi pozytywne doświadczenia dotyczące własnego działania, co wpływa na wysoką samoocenę, poczucie własnej wartości, która jest warunkiem samoakceptacji, a w końcu samorealizacji<sup>101</sup>.

Kolejnym istotnym celem edukacji plastycznej jest rozwój dziecięcej motywacji do działań twórczych<sup>102</sup> oraz zaktywizowanie jego wiedzy w twórczym doświadczeniu. Wszystkie aktywności podejmowane na lekcjach plastyki w edukacji wczesnoszkolnej powinny służyć wspomaganiu rozwoju spontanicznej ekspresji i prowadzić w przyszłości do spontaniczności ekspresji plastycznej dziecka<sup>103</sup>. Nauczyciel zaś powinien „dostarczać sposobności do posługiwania się pojęciami plastycznymi nie jako sztywnymi, formalnymi sposobami, lecz jako autentycznymi doświadczeniami”<sup>104</sup>, które będą determinować ostateczny kształt wypowiedzi plastycznej dziecka. Z powyższej myśli wynika, iż to nauczyciel stwarza atmosferę pracy twórczej, kreuje środowisko dla rozwoju i działania twórczego, aranżuje rozwiązania ciekawych dla dzieci zadań o charakterze otwartym. Odpowiedzialny jest za dostarczenie bodźców pobudzających intelekt i wyobraźnię. W takiej sytuacji potencjał, który tkwi w każdym dziecku uaktywni się, rozwinie i ukaże w różnych czynnościach. W akcie twórczym jakim jest praca plastyczna dziecko ukonkretni swoją wiedzę i przeżycie za pomocą środków plastycznych (barwy, linii, faktury, kształtu, bryły, proporcji itp.). Zadaniem nauczycieli powinna być zatem intensyfikacja warunków in-

---

<sup>99</sup> U. Szuścik, *Dom i szkoła w rysunkach dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Impuls, Kraków 1998, s. 175-188.

<sup>100</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Od spontanicznej twórczości dziecka przez edukację kreatywną do samorealizacji*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, s. 48.

<sup>101</sup> Tamże, s. 49.

<sup>102</sup> U. Szuścik, „Plastyka” wczoraj i dziś, [w:] red. K. Olbrych (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Wyd. UŚ, Cieszyń 1998, s. 112.

<sup>103</sup> J. Tomala, *Cele dydaktyczne i wychowawcze realizowane na zajęciach wczesnej edukacji plastycznej*, [w:] E. Dolata, S. Pusz (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*, Wyd. UR, Rzeszów 2013, s. 220.

<sup>104</sup> V. Lowenfeld, W.L. Brittan, *Twórczość a rozwój...*, dz. cyt., s. 108.

spirujących dziecko do zmieniania, modyfikowania, wzbogacania schematów uruchamianych w procesie twórczości plastycznej<sup>105</sup>.

Oprócz kształcenia potrzeby twórczej, edukacja plastyczna ma także na celu kształcenie potrzeby estetycznej. Wpływa na nią poziom społecznej edukacji. Warunkuje ją wrażliwość estetyczna środowiska, która wpływa na postawy oraz preferowane wybory, a z czasem na kulturę estetyczną. Kultura estetyczna jest przejawem ludzkich zachowań na wszelkiego rodzaju wartości estetyczne w świecie, jak i w sztuce, jest obrazem ogólnej kultury człowieka<sup>106</sup>. Przeżycie estetyczne zbudowane jest z różnorodnych elementów i momentów poznawczych, twórczych i emocjonalnych, nadbudowuje się ono nad ogólnymi przeżyciami człowieka, objawia się w postaci szczególnej jakości, która nas pobudza, intryguje, wzrusza, zmusza do zmiany kierunku uwagi<sup>107</sup>. Przeżycie estetyczne nie mija bez śladu. Jego cechą znaną jest kontakt z wartością estetyczną. W kształceniu artystycznym dziecka ważne jest dostarczanie różnorodnych materiałów, udzielanie wsparcia, zachęty do oglądania dzieł sztuki, towarzyszącej im refleksji oraz stymulacji aktywności twórczej. Kulturotwórcza wartość ekspresji dziecięcej związana jest z wychowaniem przez sztukę, które posiada walory poznawcze, kształcące i wychowawcze<sup>108</sup>.

Jednym z ważnych zadań edukacji plastycznej jest poznanie przez dzieci języka sztuki, czyli środków wyrazu plastycznego, zasad komponowania form płaskich i przestrzennych oraz środków wyrazu graficznego i malarskiego. Znajomość pojęć wiążących się z przedmiotem obrazowanym plastycznie uczy różnicowania oraz samodzielnego wykorzystania barw, linii, faktur, kształtu i innym modalności świata wizualnego. Pojawia się zjawisko sensybilizacji, nie tylko w postaci uwrażliwienia, ale także wyposażenia w narzędzia operacyjne, a konsekwencją takiej stymulacji jest pojawienie się ekspresji twórczej<sup>109</sup>. Kształtowanie percepcji wzrokowej przyspiesza rozwój zdolności plastycznych<sup>110</sup>. Posługiwanie się modalnościami świata wizualnego daje możliwość pełniejszego wyrażenia siebie w różnych formach, ułatwia dobór środków wyrazu plastycznego dla wyrażania własnych przeżyć, emocji i refleksji. Znajomość środków wyrazu plastycznego pozwala na pełniejszy odbiór dzieł sztuki oraz wspomaga jakość ich interpretacji.

Konkludując rozważania dotyczące kształcenia plastycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym należy przytoczyć wyniki badań na temat wpływu kształcenia i wychowania plastycznego na wszechstronny rozwój człowieka. Intencjonalne kształtowanie percepcji wzrokowej przez jakości wizualne (czyli celowe oddziaływania na zmysł wzroku, który jest najbardziej aktywny

<sup>105</sup> U. Szuścik, *Schemat i schematyzm w nauczaniu plastyki w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Gdańsk 2007, s. 279.

<sup>106</sup> U. Szuścik, *Twórczość dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] A.M. Żukowska (red.), *Edukacyjne i terapeutyczne aspekty sztuki*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 19.

<sup>107</sup> Tamże, s. 19-20.

<sup>108</sup> Tamże, s. 21.

<sup>109</sup> U. Szuścik, *Kształtowanie dziecięcej twórczości plastycznej*, [w:] W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, zeszyt 2, Wyd. UMK, Toruń 2005, s. 137.

<sup>110</sup> Tamże, s. 136.

w procesie przetwarzania informacji wizualnej w czasie malowania czy rysowania) wpływa na rozwój twórczości plastycznej dzieci. Zwiększa samodzielność i aktywność manualną, wzbogaca formy prac plastycznych i podnosi samoświadomość wychowanka. Tego rodzaju stymulacja aktywności twórczej wpływa na zdolność koncentracji uwagi, na sprawność umysłową, manualną, które rzutują na wyniki nauczania innych przedmiotów<sup>111</sup>.

Edukacja artystyczna oraz możliwość kontaktu ze sztuką wpływa na uaktywnienie, rozwijanie i pobudzanie twórczej działalności człowieka. Wnioski z badań nad twórczością wykazują, iż działalność plastyczna umożliwia kojarzenie odległych pojęć i wyobrażeń, sprzyja przyjmowaniu rozwiązań marginalnych oraz akceptowaniu pomysłów wykraczających poza rozwiązania konwencjonalne<sup>112</sup>.

Szczytowe możliwości dla kreacji osobowości twórczej upatruje się w obcowaniu z dziełami sztuki. Kontakt ten stymuluje bowiem kreatywny odbiór, możliwość wielości interpretacyjnych, operowania metaforą oraz ustosunkowanie się zgodnie z indywidualnym doświadczeniem<sup>113</sup>. To Jerome Bruner podkreślał wieloaspektową wartość sztuki w poznaniu (umożliwia ona bowiem kojarzenie odległych pojęć i wyobrażeń, przyjmuje rzadkie rozwiązania, akcentuje nieoczekiwane pomysły)<sup>114</sup>.

Twórczość artystyczna dziecka wpływa na jego struktury poznawcze, rozwijając ich złożoność, zróżnicowanie pojęciowe, refleksyjność, otwartość na nowe informacje a także samoakceptację<sup>115</sup>, jest najwyższym wyrazem realizacji obrazu własnej osoby<sup>116</sup>.

Kształcenie plastyczne wpływa na rozwój inteligencji emocjonalnej, poprzez wyczuwanie ekspresji dzieła, przez wczuwanie się w sytuacje i stany psychiczne wyrażone przez artystę. Bez wyczulenia na jakości rzeczowe i osobowe, jakości zjawisk społecznych, duchowych i metafizycznych, trudno zorientować się w wartościach oraz ich znaczeniu w świecie kultury<sup>117</sup>.

Twórczość plastyczna ma także duże znaczenie dla utrzymania równowagi psychicznej dziecka. Przynosi odprężenie, rozładowanie napięć, podnosi dobre samopoczucie<sup>118</sup>.

Kształtowanie twórczej postawy wpływa na odwagę twórczą, którą człowiek przejawia w wyrażaniu siebie. Odwaga ta ma istotne znaczenie w procesie uczenia się. Pomaga w dostrzeganiu związków pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy, zapobiega kształtowaniu się sztywno-

---

<sup>111</sup> U. Szusćik, *Stymulacja twórczości plastycznej dziecka (z badań własnych i pracy pedagogicznej)*, [w:] J. Uchyla-Zroska (red.), *Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2011, s. 127.

<sup>112</sup> H. Krauze-Sikorska, *Kreatywność artystyczna jako wartość edukacyjna*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 35.

<sup>113</sup> E. Urban-Kojs, *W stronę osobowości twórczej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Impuls, Kraków 2010, s. 103.

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> H. Krauze-Sikorska, *Kreatywność artystyczna...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>116</sup> U. Szusćik, *Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 278.

<sup>117</sup> M. Nęcka, *Spotkanie dzieci...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>118</sup> E. Linkiewicz, *Sztuki plastyczne w procesie kształtowania osobowości i postawy otwartej na świat*, [w:] U. Szusćik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wyd. UŚ, Katowice 2014, s. 290.

go, pozytywistycznego nastawienia do nauki. Wspomaga proces przygotowania dziecka do roli człowieka nie tylko biernie odbierającego otaczającą rzeczywistość, ale umiającego się do niej ustosunkować, mającego odwagę bronić własnego zdania, szukającego różnych sposobów rozwiązania pojawiających się problemów<sup>119</sup>.

Twórcze podejście jest także bardzo przydatne w uczeniu się języka obcego, ułatwia bowiem przejście z „filozofii” jednego języka na inny, unika tłumaczeń „słowo w słowo”, traktuje go przede wszystkim jako możliwość wyrażenia własnych przeżyć i emocji<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> H. Krauze-Sikorska, *Kreatywność artystyczna...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>120</sup> A. Murzyn, *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Impuls, Kraków 2010, s. 71.

## ROZDZIAŁ 3.

### INTEGRACJA NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO I PRZEDMIOTÓW ARTYSTYCZNYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

#### 3.1. Idea integracji w edukacji wczesnoszkolnej

Pojęcie integracja jest rozumiane i ujmowane w literaturze przedmiotu w sposób różnorodny. Brak jednomyślności co do pojmowania istoty terminu, powoduje wielorakość, wielostronność interpretacyjną, co w konsekwencji wpływa na proces edukacyjny. Potrzeba przeanalizowania wybranych ujęć wydaje się nieodzowna do wyprowadzenia definicji, która stanie się wykładnią do interpretacji badań stanowiących dalszą część pracy.

Rozwój wiedzy pedagogicznej przyczynia się do reformowania edukacji i wprowadzania w niej istotnych zmian. Dorobek naukowy oraz doświadczenia wczesnoszkolnej edukacji znalazły wyraz w reformie szkolnictwa, która miała miejsce w Polsce w 1999 roku. Głównym jej założeniem było wdrożenie w klasach młodszych nauczania zintegrowanego. Idea integracji istniała w polskiej myśli pedagogicznej już w latach sześćdziesiątych XX wieku, a jej ewolucyjny charakter wpłynął na zmiany zaproponowane przez twórców reformy.

#### 3.2. Wybrane koncepcje integracji w edukacji wczesnoszkolnej

W ujęciu słownikowym integracja to „proces tworzenia się całości z części, zespalanie się elementów w całość, scalanie się”<sup>1</sup>. W ujęciu pedagogicznym integracja oznacza „połączenie różnych dyscyplin w jednym bloku kształcenia, bloku tematycznym”<sup>2</sup>. Równocześnie „...integracja to synchronizacja możliwie jak największej liczby zabiegów edukacyjnych [...] wokół ucznia i jego rozwoju we wszystkich sferach osobowości”<sup>3</sup>. Integracja jest procesem łączenia elementów wiedzy i doświadczenia w całość, gdzie „całość nie jest sumą wyróżnionych elementów, lecz zawsze procesem odsłaniania jakiegoś nowego sensu i znaczenia tworzenia całości”<sup>4</sup>.

Współcześnie formułowana idea integracji nawiązuje genetycznie do tzw. „nauki całościowej”. Myśl opiera się na psychologicznej koncepcji teorii postaci, w której świat jawi się czło-

---

<sup>1</sup> Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/integracja.html>, data dostępu: 30.01.2016.

<sup>2</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogia. Leksykon PWN*, WN PWN, Warszawa 2000, s. 86.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> J. Gnitecki, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 32.

wiekowi jako całość, a w poznaniu priorytet ma całość przed częścią. Odnosi się także do funkcjonowania umysłu dziecięcego w procesie poznawania rzeczywistości (syntetyzm, tendencje do poznawania na poziomie oglądu przy słabości głębszych analiz, wnikania w struktury zjawisk)<sup>5</sup>. W tym kontekście pojawiła się cała grupa koncepcji ujęta pod nazwą „nauki całościowe”. Ujmując problem historycznie pojęcie to związane jest z niemieckim pedagogiem B. Ottonem, który zmierzał do koncentracji procesu edukacyjnego na dziecku, jego aktywnościach, zainteresowaniach, na rozwijaniu dziecięcego myślenia i umiejętności działania. Genezy idei integracji można także doszukiwać się w poglądach J.H. Pestalozzi’ego, który wskazał potrzebę kształtowania w umysłach dzieci struktur treściowych jako scalonych obrazów otaczającej rzeczywistości. Metody ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego, który przyjął za podstawę kształcenia uwarunkowania psychiczne dzieci, ich potrzeby, zainteresowania, możliwości umysłowe i fizyczne. Terenem bezpośredniego przygotowania do „życia przez życie” było najbliższe środowisko przyrodnicze, społeczne, szkolne. Czynności takie jak obserwowanie, nazywanie, działanie w różnych formach artystycznych rozwijało zainteresowania i możliwości umysłowe dzieci<sup>6</sup>. Nauczania łącznego K. Linkego, gdzie integracja polegała na łączeniu „kręgów życia” z „kręgami rzeczy”. Czyn pierwszy obejmował rzeczy, które stanowiły przedmiot poznania i były wplatane w „ośrodki życia”. Drugi obejmował poznawanie rzeczy za pośrednictwem myślenia obrazowego. W obu kręgach występowały te same przedmioty, ale ukazywano inne ich funkcje i inne przedstawienie w umyśle. Dziecko stykając się z „kręgami życia”, wyodrębniało z nich i tworzyło „kręgi rzeczy”. W dalszej perspektywie z kręgów rzeczy wyłaniały się działy nauki i przedmioty nauczania<sup>7</sup>. Metody projektów W.H. Kilpatricka i J.A. Stevensona, którzy przyjęli za ogólną podstawę sytuacje problemowe tkwiące w naturalnym podłożu przyrodniczym, społecznym. Projekty ich rozwiązywania w postaci planów czynności, a następnie ich realizowanie według wyznaczonej struktury poznawczej, organizacyjnej oraz stosownych form i metod stanowiły istotę kształcenia zintegrowanego<sup>8</sup> Systemu C. Freineta, który na bazie własnych środków i materiałów dydaktycznych rozwijał aktywność, pomysłowość, twórczość, ekspresję słowną uczniów organizując tygodniowy plan zajęć.

Dla wszystkich tych koncepcji wspólne było przeciwstawianie się tradycyjnemu podziałowi na przedmioty nauczania i opowiadanie się za rezygnacją z systemu klasowo-lekcyjnego. W ich miejsce wprowadzano idee ośrodków tematycznych zgodnych z zainteresowania-

<sup>5</sup> M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 123.

<sup>6</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania w myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964, s. 274.

<sup>7</sup> K. Linke, *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Warszawa 1933, cyt. za: J. Parafiniuk-Soińska, *Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 142.

<sup>8</sup> J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Warszawa-Lwów 1930; cyt. za: J. Parafiniuk-Soińska, *Dylematy integralnego...*, dz. cyt., s. 142.



mi dzieci, któremu towarzyszyła głęboka modyfikacja metod nauczania (dominacja metod praktyczno-eksploracyjnych)<sup>9</sup>.

W Polsce myśl znalazła odzwierciedlenie w koncepcjach szkoły twórczej H. Rowida<sup>10</sup>, nauczania łącznego J.A. Maćkowiaków<sup>11</sup>, nauczania koncentrycznego J. Walczyny, zintegrowanego nauczania i wychowania Ł. Muszyńskiej.

Koncepcja J. Walczyny zakłada scalanie treści kształcenia wokół pięciu kierunków, które odpowiadają różnym formom działalności człowieka (poznawanie narzędzi społecznego porozumiewania się poprzez słowo i liczbę, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie społeczne, kształcenie artystyczne, kształcenie fizyczne). Zostały one uporządkowane i wdrożone poprzez spiralny układ, gdzie osią są treści języka polskiego i matematyki, w odniesieniu do których przyjmuje autorka układ liniowy<sup>12</sup>. Czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela i tok pracy uczniów są określane za pomocą odpowiedniego doboru układu treści programów poszczególnych przedmiotów nauczania. Integracja w tym ujęciu przybiera charakter koncentryczno – treściowy.

W koncepcji Ł. Muszyńskiej integracja w edukacji polega na łącznym ujmowaniu celów nauczania, wychowania i kształcenia. Scalaniu treści i materiału nauczania i wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych. Tworzeniu jednolitych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dzieci<sup>13</sup>. Podstawowymi elementami integralnego wychowania i nauczania są w koncepcji Ł. Muszyńskiej integralne jednostki tematyczne, które stanowią cykl różnych przedmiotowo lekcji i poczynań nauczyciela podporządkowanych nadrzędnemu tematowi – zagadnieniu<sup>14</sup>. W tym ujęciu integracja jest rozumiana jako łączenie cech kierunkowych (wychowawczych) i instrumentalnych (dydaktycznych)<sup>15</sup>. Tendencje do integralnego ujmowania edukacji wczesnoszkolnej w polskiej myśli pedagogicznej miały wpływ na bardziej współczesne idee nauczania integralnego, do którego można zaliczyć koncepcje M. Cackowskiej, J. Galanta, H. Sowińskiej, R. Więckowskiego czy M. Kowalik – Olubińskiej i W. Świętek.

Proponowany przez M. Cackowską system nauczania zakłada cykl pełnej integracji (kl. 0-1) i cykl integracji wybiórczej (kl. 2-3). Pierwszy z nich ma na celu zacieranie granic między przedmiotami, tworzenie w umysłach dzieci scalonego obrazu świata i rozumienia procesów w nim

<sup>9</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 184.

<sup>10</sup> H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.

<sup>11</sup> A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, PWN, Warszawa-Poznań 1970.

<sup>12</sup> M. Kowalik-Olubińska, W. Świętek, *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 35.

<sup>13</sup> B. Łuczak, *Nauczanie integralne w klasach I-III*, Oficyna Wydawnicza GP, Poznań 2000, s. 12.

<sup>14</sup> Ł. Muszyńska, *Integralne nauczanie i wychowanie w klasach I-III*, PWN, Warszawa- Poznań, 1974, s. 23.

<sup>15</sup> Cyt. za: J. Gnitecki, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 38.

zachodzących oraz poznanie roli człowieka w świecie przyrody i społeczeństwa<sup>16</sup>. Ma on charakter nauczania łącznego. Drugi z nich polega na łączeniu treści pokrewnych kilku przedmiotów wokół wspólnego tematu. Ma charakter nauczania skorelowanego. Dla odróżnienia wybiórczej integracji, od integracji całościowej zaproponowała autorka odrębne jej nazewnictwo. W ramach częściowej integracji M. Cackowska uwzględniła różne formy: korelację wewnątrzprzedmiotową (wiązaną treści występujących w ramach jednego przedmiotu), korelację międzyprzedmiotową (wiązaną zagadnień pokrewnych z różnych przedmiotów), korelację synchroniczną (wiązaną treści różnych przedmiotów w tym samym czasie wokół jednego tematu), korelację asynchroniczną (wiązaną treści opracowanych obecnie z występującymi wcześniej lub później), korelację bierną (gdy treści są już skorelowane w programie lub rozkładzie materiału) oraz czynną (gdy nauczyciel sam, bądź z uczniami wyszukuje zbliżone treści i odpowiednio je opracowuje)<sup>17</sup>. Oprócz różnie rozumianej integracji treści kształcenia wyróżnia także integrację nauczania i wychowania oraz integrację metodyczną, w której zróżnicowanie metod ma na celu jak najgłębszą stymulację rozwoju. Dodać należy, że M. Cackowska podkreśla istotę wiązania trzech aktywności uczniów: poznawczej, emocjonalnej i praktycznej. Wyraża bowiem myśli, iż „tylko na tej drodze można kształtować wyższe czynności psychiczne i wyżej zorganizowane formy zachowań i aktywności twórczej dzieci”<sup>18</sup>.

J. Galant poszukuje w swojej koncepcji odpowiedzi na pytanie jaki system edukacji wczesnoszkolnej, wiążący elementy nauczania całościowego i przedmiotowego jest najbardziej efektywny?<sup>19</sup> W opinii autora odpowiedzią może być integracja międzyprzedmiotowa, która uwzględnia założenia teorii wielostronnego kształcenia oraz zasadę jedności nauczania i wychowania<sup>20</sup>. J. Galant rozróżnia trzy formy integracji międzyprzedmiotowej: treściową (inaczej korelację, polegającą na zbieżnym w czasie opracowaniu zbliżonej tematyki różnych przedmiotów oraz na wykorzystaniu wiadomości poznanych uprzednio na lekcjach innych przedmiotów), czynnościową (czynności typowe dla jednego przedmiotu wprowadza się na lekcjach innych przedmiotów), rozszerzoną (polegającą na wiązaniu treści różnych przedmiotów oraz na tym, że działania dzieci i nauczyciela odbywające się poza szkołą są potem wykorzystywane w różny sposób na lekcjach poszczególnych przedmiotów)<sup>21</sup>. Koncepcja zakłada możliwość różnorodnej intensyfikacji procesu integracji, przechodzenia od jej form niższych do wyższych.

H. Sowińska definiuje integrację jako „taką organizację procesów edukacyjnych, która polega na stwarzaniu dzieciom warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Integra-

<sup>16</sup> M. Cackowska, *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, [w:] M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, WSP, Zielona Góra 1995, s. 95.

<sup>17</sup> Cyt. za E. Jaroni, *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2008, s. 21-22.

<sup>18</sup> M. Cackowska, *Koncepcja integralnego systemu...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>19</sup> J. Galant, *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, WOM, Przemyśl 1994, s. 5.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże, s. 29-30.

cja polega tu na łączeniu celów, treści, form realizacyjnych, różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych<sup>22</sup>. W tym rozumieniu procesu integracji ważnym jest, aby podejmować zadania, które pobudzają różne sfery aktywności dziecka. Dotyczy procesów poznawczych, emocjonalnych, sprawczych, a nie zewnętrznych procesów nauczania i wychowania.

Zdaniem R. Więckowskiego „elementem integrującym poszczególne składniki współczesnej edukacji jest język ujmowany w aspekcie semiotycznym”<sup>23</sup>. Dziecko napotykać na znaki poznaje rzeczywistość, którą ten znak symbolizuje (znaki języka mówionego i pisanego, język symboli matematycznych, techniki plastyczne, które są swoistym językiem sztuki, język akustyki, który jest językiem muzyki itp.). Poznanie różnorodnych języków jest równoważne z poznaniem świata przez dziecko. Tak więc obiektem treściowym o charakterze integrującym jest proces kształcenia języka dziecka w aspekcie semiotycznym. W aspekcie organizacyjnym, integracja polega na przemiennym organizowaniu różnych form aktywności dzieci. Podstawową formą organizacyjną jest dzień pracy i ośrodki wieloaspektowej aktywności dziecka<sup>24</sup>.

M. Kowalik-Olubińska i W. Świętek zaproponowały koncepcję integracji rozpatrywanej na trzech płaszczyznach: treści, celów i metod nauczania – uczenia się. Integracja w pierwszym aspekcie oznacza scalanie, łączenie treści należących do programów różnych przedmiotów w logicznie powiązane struktury. W zakresie celów interpretowana jest jako łączne realizowanie celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Integracja metodyki to stosowanie różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod i form kształcenia. Integracja organizacji rozumiana jest jako naprzemienne stosowanie różnych rodzajów aktywności uczniów, regulowanych ich możliwościami, potrzebami i rytmem biologicznej sprawności. Za podstawową jednostkę organizacyjną przyjmuje się dzień pracy, wielokierunkowej aktywności uczniów<sup>25</sup>.

### 3.3. Fundament idei integracji

Analiza wybranych koncepcji w edukacji wczesnoszkolnej pozwala na wyodrębnienie dwóch zasadniczych jego nurtów: teoretycznego i praktycznego. Ten pierwszy jest „zbiorem założeń filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych tworzących fundament modelu kształcenia, opartego na prymacie całości – opozycyjnego wobec podejścia asocjacyjnego i atomistycznego”<sup>26</sup>. Model kształcenia oparty na prymacie całości budują trzy podstawowe przesłanki: epis-

<sup>22</sup> H. Sowińska, *Idea i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I–III*, [w:] H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1993, s. 11.

<sup>23</sup> R. Więckowski, *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4, s. 203.

<sup>24</sup> R. Więckowski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 93.

<sup>25</sup> M. Kowalik-Olubińska, W. Świętek, *Uczymy inaczej...*, dz.cyt. s. 46–48.

<sup>26</sup> E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*, [w:] D. Klus-Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 98.

temologiczna, psychologiczna i ontologiczna<sup>27</sup>. Pierwsza z nich dotyczy relacji części i całości w procesie poznania. Na etapie wczesnoszkolnym integracja polegała na wyodrębnieniu z otaczającej rzeczywistości scalonych sytuacji i „zanurzenie” w nich uczniów, którzy samodzielnie zaczęli dostrzegać struktury różnych obiektów, przedmiotów i związków między nimi. Przewaga całości w kształceniu odnosi się także do założeń psychologii postaci i stanowi konsekwencję tezy, iż „zjawiska świadomości mają swoją naturalną organizację [...] i dzięki naturalnej tendencji do organizowania się w świadomości wyodrębniają się całości, które nie są sumą swoich części, a przeciwnie części wchodzą w skład całości wyżej zorganizowanych”<sup>28</sup>. Zasada prymatu całości wynika także z właściwości rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym i jego synkretycznego sposobu spostrzegania świata, który polega na „ujmowaniu spostrzeganych przedmiotów w sposób schematyczny; dzieci nie potrafią przeprowadzić dokładnej analizy spostrzeganego obrazu, wyodrębnić w nim cech istotnych”<sup>29</sup>. Integracja jest także rozumiana jako łączenie różnych sfer osobowości człowieka, oraz procesu scalania osobowości wokół zakresów jej funkcjonowania (zainteresowań, metod posługiwania się wiedzą w działaniu praktycznym, wartości). Istotą przesłanki psychologicznej jest aktywny charakter relacji dziecka z otoczeniem oraz model myślenia konkretami. Z punktu widzenia dydaktyki oznacza to dominację metod aktywizujących, problemowego podejścia w uczeniu się, wykorzystaniu doświadczeń, myślenia przyczynowo - skutkowego w dostrzeganiu zjawisk, które prowadzą do samodzielności poznawczej ucznia oraz konieczności oparcia materiału nauczania na konkretności. Ważne jest także uwzględnienie potrzeb i zainteresowań ucznia, gdyż stanowi istotny trzon czynników motywacyjnych w procesie uczenia się<sup>30</sup>. Przesłanka ontologiczna określa status świata jako przestrzeni życia i fundamentu kształcenia. Pierwszy etap kształcenia musi być merytorycznie i organizacyjnie spójny z całym modelem edukacji, wpisanym w określoną perspektywę ideologiczną. Wykładania rzeczywistości ma decydujące znaczenie dla ostatecznego uformowania się wariantów nauczania całościowego<sup>31</sup>. Preferuje się tutaj realne koncepcje rzeczywistości, co na gruncie nauczania prowadzi do stosowania realizmu przy doborze treści kształcenia.

W nurcie praktycznym poszukuje się strategii uwzględniających różne osie integracyjne, które uwzględniają wielowymiarowość rozumienia idei. Najwcześniej ukształtowała się strategia cykli metodycznych, w których osią integracyjną jest głównie treść, realizowana w cyklach tygodniowych, miesięcznych. W praktyce szkolnej stosuje się różnorodne sposoby łączenia treści nauczania: koncentrację, korelację lub całkowite zniesienie odrębności przedmiotowej. Koncentracja rozumiana jest jako celowy dobór treści dostosowany do pewnej ogólnej zasady bądź idei, przy czym ta zasada „stanowi trzon i ośrodek, dookoła którego skupia się całość

<sup>27</sup> Tamże, s. 99.

<sup>28</sup> T. Tomaszewska, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 97 cyt. za: E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>29</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 287.

<sup>30</sup> E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>31</sup> Tamże, s. 102.

materiału nauki”<sup>32</sup>. Korelacja to współzależność, a także wzajemny stosunek przedmiotów lub pojęć. W aspekcie pedagogicznym to wykorzystanie treści jednych przedmiotów czy kierunków edukacji do opracowywania treści innych przedmiotów. Scalanie ze względu na tematykę jest swoistym powrotem do koncepcji znanych z przeszłości nauczania łącznego, nauki całościowej itp. Całkowite zniesienie odrębności przedmiotowej nazywane jest często integracją, choć definicja pojęcia wymaga szerszego postrzegania terminu. Integracja to zespolenie, tworzenie całości z części. W aspekcie pedagogicznym „integracja to sposób nauczania mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości”<sup>33</sup>. Integracja jest łączeniem elementów w całość, ale nie jest ona sumą tych elementów, lecz nową jakością. Idea zniesienia odrębności przedmiotowej może, choć nie musi spełniać wymagań tworzenia nowej jakości. W praktycznym nurcie zaakcentowano także integrację czynnościową (form aktywności dziecka, metod nauczania, procesu nauczania i wychowania, interakcji nauczyciel–uczeń). Można zatem mówić o płaszczyznach integracji na różnorodnych poziomach: treści, aktywności uczniów, celów, metod czy też pewnych kontekstów integracji w aspekcie: wychowawczym, dydaktycznym, środowiskowym, metodycznym, instytucjonalnym.

### **3.4. Interpretacja terminu „integracja”**

Sztandarowym założeniem reformy z 1999 roku była rezygnacja z nauczania przedmiotowego, które zastąpiono kształceniem zintegrowanym. Koncepcja nauczania zintegrowanego miała na celu ukazywanie uczniom rzeczywistości w sposób całościowy, zgodny z synkretycznymi właściwościami procesów poznawczych, a pojęcie integracji stało się kluczową kategorią. W nowej podstawie programowej z dnia 15.01.2009 roku widoczny jest powrót do używania nazwy „edukacja wczesnoszkolna” w odniesieniu do nauczania w klasach I–III, nie mniej jednak idea integracji nadal jest pomysłem utożsamianym z formą realizacji edukacji na tym etapie kształcenia. Wielu badaczy zajmujących się edukacją wczesnoszkolną toczyło i nadal toczy dyskusje na temat jej integralnego charakteru. Wątpliwości budzi sam „elastyczny i szeroko znaczeniowy”<sup>34</sup> termin „integracja”. W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele krytycznych uwag dotyczących wdrożonej na szczeblu wczesnoszkolnym reformy a jedną z nich jest właśnie niejednolite rozumienie terminu „integracja” i brak definicji w „Bibliotece Reformy”<sup>35</sup>, która powinna stanowić wykładnię zamysłu reformatorów. Takiej definicji nie da się wyłonić także

---

<sup>32</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny...*, dz. cyt., s. 287.

<sup>33</sup> R. Więckowski, *Reforma edukacji...*, dz. cyt., s. 92.

<sup>34</sup> D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa*, [w:] M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 16.

<sup>35</sup> Biblioteczka Reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. I etap edukacyjny. Kształcenie zintegrowane, Warszawa 1999, s. 41–43.



z podstawy programowej z 2009 roku. Analizując sposoby łączenia treści nauczania można dostrzec, iż integrowane mają być one w ramach jednego przedmiotu, ale także z zakresu różnych przedmiotów. Termin „integracja” staje się składnikiem definicyjnym pojęcia „blok przedmiotowy”<sup>36</sup>, które rozumie się jako „zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowane w toku jednolitych zajęć dydaktycznych”<sup>37</sup>. Wszystkie obowiązujące sposoby łączenia treści autorzy nazywają integracją, nie rozróżniając terminu „korelacja” czy „koncentracja”. Analiza dokumentów, której dokonała E. Zalewska ukazuje, iż zabrakło przewodnich idei integracyjnych, a nauczyciel uzyskuje niejasne wskazówki jak ma ów proces przebiegać. Autorka wyciąga wnioski, iż „(...) prezentowana koncepcja nauczania zintegrowanego nie została osadzona w żadnej określonej perspektywie ideologicznej i teoretycznej, a przywołane elementy konstrukcyjne jej pola wewnętrznego budowane są na bazie niespójnych, a nawet sprzecznych założeń”<sup>38</sup>. J. Parafiniuk-Solińska także dostrzega brak teoretycznej wykładni dla integracji wielu różnych płaszczyzn edukacyjnych, możliwości i niemożliwości w tym zakresie, a równocześnie głębsze rozumienie procesu poznania, a w nim znaczenia analizy i syntezy<sup>39</sup>. Zainspirowane reformą zmiany nie posiadają naukowego umocnienia swoich przedsięwzięć. Podstawa programowa sprawia wrażenie „pokawałkowania” wiadomości, umiejętności i swojego ich „sklejania” z pośpiechem, co powoduje ich powierzchowność i płytkość. Krytykę wprowadzenia nauczania integrowanego do szkół, głównie drogą urzędową, bez podjęcia głębokiej refleksji oraz wykształcenia świadomej zalet i wad kadry podejmuje w swoich tekstach D. Klus-Stańska<sup>40</sup>. Autorka dowodzi, że termin integracja jest mylony z korelacją, odnosi się także krytycznie do sposobów wypełniania tego pojęcia treściami nauczania. W praktyce szkolnej jest on realizowany poprzez budowanie tematycznych bloków wokół skojarzeń nauczyciela bądź autorów podręczników. Badaczka obnaża również uproszczony czy wręcz spłycony sposób myślenia o sposobie budowania wiedzy w umyśle dziecka. W myśl interpretacji pojęcia integracji, treści nauczania mają stać się okazją do „eksploracji wybranego zagadnienia”<sup>41</sup> będącego niejako problemem badawczym, do rozwiązania którego można wykorzystać wiedzę z zakresu wielu dziedzin. Korelacja zaś polega na ujmowaniu danego zagadnienia jedynie jako pretekstu do realizacji treści programowych. Wnioski płynące z implementacji procesu integracji w polskiej szkole warto zacytować, gdyż stanowią pewną konkluzję rozważań:

<sup>36</sup> E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 102.

<sup>37</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie blokowe. Biblioteczka Reformy, nr 8, s. 13, cyt za: E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 102.

<sup>38</sup> E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 106.

<sup>39</sup> J. Parafiniuk-Solińska, *Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 149.

<sup>40</sup> D. Klus-Stańska, *Polska wersja...*, dz. cyt., oraz D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...* dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt.

<sup>41</sup> D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] D. Klus – Stańska, M. Dagiel (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, Wyd. UWM, Olsztyn 1999, s. 110.



„Integracja jako moden hasło, a nie jako wątek myślenia pedagogicznego, jest niebezpieczna i obciążona poważnymi konsekwencjami. Operacjonalizowana w naiwny sposób zmienia się w nienaruszalny kanon zapisu w podręczniku, powoduje deformację celów lekcji, infantyлизację treści. Z pewnością dążenie do tego, by wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójny i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce w formie refleksji i działania w zróżnicowanych sytuacjach, jest godne wysiłku pedagogicznego. Jednak wiedza zintegrowana to zupełnie coś innego niż asocjacje wokół jednego tematu”<sup>42</sup>.

Krytycznej refleksji poddała także założenia i sposób wdrożenia reformy E. Zalewska podkreślając, iż likwidacja nauczania przedmiotowego nie stanowi recepty na lepszą edukację, gdyż nie prowadzi automatycznie do zmiany strategii nauczania i uczenia się (nie zdoła wymusić na nauczycielach rezygnacji z przyzwyczajzeń i nawyków ukształtowanych przez założenia behawioryzmu), a za kompromitujące i niedopuszczalne w edukacji wczesnoszkolnej uważa autorka, nie tyle organizowanie procesu kształcenia w ramach przedmiotowego układu treści, ile uporczywe serwowanie dzieciom „tematów kompleksowych”, pozbawionych walorów poznawczych i kształcących<sup>43</sup>. W podobnym tonie o problemie integracji wypowiada się D. Klus-Stańska, wyrażając opinię, że musi ona być czymś więcej niż tylko rezygnacją z nauczania przedmiotowego. Realnym przejawem integracji, która legła u podstaw reformy, była rezygnacja z przerw międzylekcyjnych i tradycyjnej długości zajęć przeznaczonych na jeden obszar przedmiotowy, ale hasło „edukacja dla zintegrowanego obrazu świata” było nośne i wyraziste<sup>44</sup>. Nowa epistemologia i nowa teoria wiedzy są traktowane jedynie jako źródło szyldu, za którym nic się nie kryje<sup>45</sup>. Efektem wdrożenia reformy jest wprowadzenie w klasach najmłodszych bloków tematycznych zogniskowanych wokół jednego hasła. Rozbudowanie bloków zagadnień dowodzi według autorki braku rozumienia podstawowych pojęć psychologii rozwojowej i wynika z „mylenia synkretycznej percepcji zmysłowej ze zdolnością do myślenia interdyscyplinarnego”<sup>46</sup>. D. Klus-Stańska zwraca także uwagę na fakt, iż sposób poznania rzeczywistości, uczenia się dziecka powinien wpisywać się w dyskurs konstruktywistyczno – rozwojowy, „edukować to organizować środowisko”, w którym uczenie się jest przedstawiane jako aktywna eksploracja, samodzielna pod względem koncepcyjnym i decyzyjnym konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości<sup>47</sup>.

<sup>42</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, dz. cyt., s. 182 (podkreślenie autorek).

<sup>43</sup> E. Zalewska, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 547.

<sup>44</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt., s. 270–271.

<sup>45</sup> Tamże, s. 272.

<sup>46</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, dz. cyt., s. 186 (podkreślenie autorek).

<sup>47</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 25–78.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka wyróżniają dwa aspekty integracji: zewnętrzny – związany z integrowaniem treści i wewnętrzny – odnoszący się do integracji wiedzy ucznia<sup>48</sup>. Pierwszy dotyczy sposobów organizacji układów treści w całości (tematy kompleksowe) odzwierciedlających funkcjonowanie społecznej, kulturowej i przyrodniczej rzeczywistości, drugi to scalanie wiedzy w umyśle ucznia, tworzenie spójnych a zarazem dynamicznych i otwartych struktur wiedzy. Scalanie na poziomie zewnętrznym jest warunkiem wstępnym, lecz zarazem niewystarczającym do scalania na poziomie wewnętrznym. Sposoby realizacji integracji zewnętrznej przybierają postać: asocjacji słownych rozumiana jako „swoista lepkość tematyczna polegająca na organizacji procesu dydaktycznego na bazie skojarzeń wokół rodziny tematów”<sup>49</sup>, korelacji (kiedy jedno zagadnienie jest wykorzystywane dla rozwijania kompetencji związanymi z różnymi obszarami edukacji), integracji treści (która zbliża myślenie dzieci do ujęć interdyscyplinarnych)<sup>50</sup>. Scalanie wewnętrzne jak piszą autorki występuje wówczas, gdy „uczeń posiada wysoki stopień kontroli poznawczej, a jego wiedza zachowuje się jak sprawnie działający system samodzielnie reagujący na problemy, w wysokim stopniu niezależny od kierowania zewnętrznego”<sup>51</sup>.

W jaki sposób w takim razie budować zintegrowaną wiedzę w umyśle dziecka? D. Klus-Stańska i M. Nowicka określają cztery warunki, które muszą zostać spełnione, aby to się stało: efekt nowości, naukowości, problemowości i eksploracyjności. Analizując praktyczne rozwiązania autorki nie odniosły się w żaden sposób do wiedzy z zakresu edukacji językowej ani edukacji artystycznej, nie uwzględniły więc ich specyfiki. Tym samym rodzi się pytanie czy integracja wiedzy jest możliwa w odniesieniu do tych dziedzin? Czy specyfika przedmiotów będzie wymagała innych rozwiązań?

W związku z postulatem nowości bardzo ważnym jest, aby uwzględnić możliwości poznawcze ucznia, a także jego dotychczasowe doświadczenie. Nie można bagatelizować wiedzy i umiejętności, które uczeń posiada przekraczając próg szkoły. Warunek naukowości dotyczy problemu doboru treści kształcenia i wyraża się w całkowitej dezaprobach powszechnej infantylizacji treści nauczania. Apeluje się o zmianę stereotypowego podejścia do tematów, poszukiwania takich, które będą bardziej frapujące intelektualnie. Warunek problemowości wymaga postawienie dziecka w sytuacji wywołującej specyficzny rodzaj zaciekawienia. Stan „skutecznego zdziwienia” jest znacznie bardziej efektywny we wzbudzaniu i rozwijaniu procesów poznawczych. „Konflikt poznawczy wprowadza element zdumienia, wyzwala ciekawość poznawczą, czyni w odczuciu dziecka wiedzę wartą starań”<sup>52</sup>. Łączenie zajęć języka angielskiego z obszarami edukacji artystycznej uruchamia wiedzę interpretacyjną, który może spełnić warunek problemowości. Wyzwała ona zdolność do postrzegania tego samego zagadnienia z różnych perspektyw. Ostatni z warunków to eksploracyjność treści nauczania, która jest uruchomieniem takiej aktywności

<sup>48</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, dz. cyt., s. 196.

<sup>49</sup> Tamże, s. 192.

<sup>50</sup> Tamże, s. 197.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> Tamże, s. 211.

poznawczej, która jest kreacją własnych hipotez i wytwarzaniem różnych przemyśleń. Każdy z wymienionych warunków może być spełniony podczas łączenia zajęć z języka angielskiego z obszarami edukacji artystycznej, ale uwzględnić należy specyfikę tych przedmiotów. Zajęcia z w/w zakresów oparte są przede wszystkim na aktywności i doświadczaniu, które prowadzi do rozwoju różnorodnych umiejętności charakterystycznych dla każdego z nich. Wiedza z zakresu wymienianych obszarów nie stanowi bowiem sedna treści kształcenia. Zarówno muzykę jak i plastykę można traktować jako dziedziny wiedzy o sztuce, ale to nie one są istotą nauczania w klasach I–III. Podobnie jest z językiem obcym, którego dzieci w klasach początkowych mają przede wszystkim doświadczać. Potrzeba integracji tych przedmiotów swoim źródłem czyni dziecko, jego potrzeby i możliwości rozwojowe. Zadaniem nauczyciela jest taka organizacja środowiska, by uczeń mógł wykorzystać swoje wewnętrzne możliwości rozwojowe i wzbogacać je o nowe umiejętności oraz nową wiedzę. Integracja zajęć językowych z artystycznymi koncentruje się na całej osobie ucznia: integruje myśli, uczucia i działania. Sposób myślenia o integracji jest bliski modelowi wypracowanemu przez M. Wojnowską<sup>53</sup>, która rozróżnia integrację treściową (skoncentrowaną na materiale nauczania), integrację funkcjonalną (skoncentrowaną na uczącym się dziecku) oraz integrację problemową, która jest pomostem między dwoma poprzednimi. Dobierając treści odpowiednio do rozwiązywania problemów, przekraczamy granicę między dyscyplinami i przedmiotami. Jednocześnie dobierając problemy, czynimy to zgodnie z tym, co uczniów interesuje i co jest im potrzebne. „To podwójne ukierunkowanie: na treści i rozwój uczniów, czyni ten model ważnym z punktu widzenia zarówno rozwoju dzieci, jak i poznania świata”<sup>54</sup>.

Przegląd wybranych koncepcji i definicji integracji pozwolił wyłonić tą, która stanie się wykładnikiem dalszych analiz. Na potrzeby pracy przyjmuję rozumienie integracji w myśl D. Klus-Stańskiej oraz M. Nowickiej. Przedmiotem badań stanie się zaś integracja na poziomie zewnętrznym obszarów językowych dziecka w zakresie nauczania języka angielskiego z przedmiotami edukacji wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej.

---

<sup>53</sup> M. Wojnowska, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 201-202.

<sup>54</sup> Tamże.

### 3.5. Argumenty wzmacniające idee integracji edukacji językowej z edukacją artystyczną

#### 3.5.1. Czynniki psychologiczne i pedagogiczne

Wiedza z zakresu pedagogiki, neurologii, psychologii, dydaktyki sprawia, że można wpłynąć na jakość procesu uczenia się i uczynić go bardziej efektywnym. Przedstawione poniżej argumenty pokazują do jakich teorii z zakresu uczenia się i nauczania nawiązuje pomysł łączenia edukacji językowej z artystyczną jako propozycji dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Jedną z reguł dydaktycznych trwałego przyswajania wiedzy jest przygotowanie uczniów do odbioru nowych treści, która polega na ukierunkowaniu i zainteresowaniu tematyką tak, aby wytworzyć pozytywne emocje do przyjęcia nowych wiadomości. Pamięć ludzką bowiem cechuje selektywność i wybiórczość, dlatego pamiętamy to co jest dla nas szczególnie ważne, interesujące, bądź wywołuje silne emocje. Włączając w tok nauki czynności, które dzieci preferują tj. elementy zajęć plastycznych, muzycznych, podczas których uczniowie malują, rysują, wyklejają, lepią, śpiewają, tańczą, grają na instrumentach, oglądają obrazy, pobudzamy aktywność emocjonalną i intelektualną uczniów. Zainteresowanie wykonywanymi czynnościami, nacechowanie emocjonalne silnie akceleruje proces zapamiętywania. Proces konstruowania wiedzy przebiega wiele efektywniej, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, a więc doświadcza przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji. Rola emocji ma niezwykle znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów<sup>55</sup>. Wzbogacanie zajęć językowych atrakcyjnymi, z punktu widzenia dziecka czynnościami wzbudza aktywność umysłu.

Organizowanie procesu nauczania bogatego w zróżnicowane aktywności wpływa na jakość przepływu informacji w mózgu. „Nawet proste zmiany i urozmaicenie rutynowych czynności wymuszają zaangażowanie kolejnych obszarów w mózgu. Dzięki temu powstają nowe połączenia nerwowe, a narząd zawiadujący funkcjonowaniem całego naszego organizmu staje się bardziej plastyczny”<sup>56</sup>. Tylko aktywność zróżnicowana prowadzi do tworzenia gęstej siatki połączeń neuronalnych. Połączenie edukacji językowej z artystyczną daje możliwość aktywizowania mózgu poprzez zajęcia, w których „dominuje wolicjonalność, motoryczna eksploracja i kreatywne poznanie otoczenia, a eliminowane są rutyna i stres”<sup>57</sup>.

Kolejnym czynnikiem determinującym styl uczenia się jest sposób porządkowania informacji. Mózg je przetwarza i magazynuje, posługując się albo lewą, albo prawą półkulą. Każda z nich ma

<sup>55</sup> R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*. [w:] red. J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 106.

<sup>56</sup> R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 134-135.

<sup>57</sup> Tamże, s. 136.

odmienny sposób myślenia, rozumowania i ujmowania rzeczywistości. W populacji uczniów są zatem tacy, którzy wykazują preferencję prawej strony mózgu, drudzy lewej, a pozostali potrafią korzystać w równym stopniu z obu. Logiczny, liniowy ciąg absorbowania informacji jest charakterystyczny dla ludzi z dominacją lewej półkuli mózgu, są oni skłonni do myślenia sekwencyjnego i przetwarzania informacji w sposób linearny. Myślą symbolami, takimi jak litery, słowa czy liczby<sup>58</sup>. Ludzie, u których dominuje prawa półkula preferują wizualizację, muzykę, sztukę, wyobraźnię, intuicję jako metodę porządkowania i przetwarzania informacji<sup>59</sup>. Myślą zwykle holistycznie, widzą ogólny obraz i potrafią tworzyć całości z pozornie odrębnych elementów. Posługują się także wyobrażeniami zmysłowymi (zapach, kolor, dźwięk, kształt, smak, dotyk itd.), bez odnoszenia się do słów<sup>60</sup>. Łączenie obu edukacji pozwala na wykorzystanie całego potencjału umysłowego uczniów i odwołania się jednocześnie do obu półkul (słownej i obrazowej, racjonalnej, intuicyjnej, logicznej i kreatywnej). Włączenie edukacji artystycznej w proces uczenia się języka obcego uruchamia ośrodki prawej półkuli (poprzez wprowadzenie obrazu, koloru, muzyki, ruchu). Zdaniem H. Komorowskiej „największe szanse dobrego opanowania języka mają ci uczący się, którym nauczyciele umieją zaoferować zarówno aktywności typowo prawopółkulowe, czyli związane z ruchem, obrazem, muzyką, jak i aktywności typowo lewopółkulowe, charakterystyczne dla sytuacji szkolnych, takich jak czytanie, pisanie, repetycja, imitacja, analiza”<sup>61</sup>. Zintegrowana praca obu półkul ułatwia w znacznym stopniu uczenie się, gdyż zwiększają się naturalne możliwości przetwarzania informacji. Dzięki sile ich stymulacji uwaga uczniów staje się bardziej napięta, koncentracja większa, a proces zapamiętywania lepszy<sup>62</sup>.

Dziecko postrzega świat polisensorycznie, a jego spostrzeżenia kształtują się w toku różnorodnej aktywności, którą spontanicznie podejmuje i która stanowi płaszczyznę do uczenia się, nabywania doświadczeń, kreowania własnej tożsamości<sup>63</sup>. Gotowość do szybkiego odtwarzania doświadczeń, umiejętność dzielenia się nimi wskazuje na giętkość i elastyczność myślenia. Badania prowadzone w ramach programu neurolingwistycznego (NLP) wykazują, iż istnieją trzy systemy reprezentacyjne: wizualny, audytywny i kinestetyczny, a każdy człowiek ma własny preferowany przez siebie kanał, za którego pośrednictwem interpretuje i przetwarza informacje płynące z codziennych zmysłowych doświadczeń (P. Baldwin, K. Fleming)<sup>64</sup>. Problem modalności stał się tematem badawczym amerykańskiego małżeństwa Dunnów<sup>65</sup>, którzy doszli do wniosku, że u każdego człowieka dominuje jeden ze sposobów percepcji, często połączony z innym, nieco

<sup>58</sup> R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia...*, dz.cyt., 110.

<sup>59</sup> R. Wawer, M. Wawer, *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Difin, Warszawa 2013, s. 122.

<sup>60</sup> M. Taraszkiewicz-Kotońska, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, cz. 1, CODN, Warszawa 2006.

<sup>61</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999, s. 123.

<sup>62</sup> Tamże s. 73.

<sup>63</sup> G. Rura, *Kształcenie zintegrowane – rzeczywistość czy fikcja?* [w:] H. Siwek, M. Bereźnicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2011, s. 325.

<sup>64</sup> Cyt. za: A. Gałązka, *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Impuls, Kraków 2008, s. 99.

<sup>65</sup> R. Dunn, K. Dunn, *Teaching elementary student through their individual learning styles*, Allyn and Bacon, Boston 1992.



słabszym, dzięki czemu istnieje możliwość zrekompensowania niedostatku percepcyjnego przez drugi w kolejce sposób odbioru informacji. Innym przekonaniem wynikającym z przeprowadzonych badań jest twierdzenie, że w tradycyjnym systemie szkolnictwa na niepowodzenia najbardziej narażeni są kinestetycy i dotykowcy. Połączenie edukacji artystycznej i językowej daje możliwość niejako „atakowania” wszystkich systemów reprezentacyjnych. Edukacja artystyczna jest obszarem, w których dostarczane jest wiele różnorodnych bodźców takich jak dźwięk, kolor, kształt, faktura, światło. Wielozmysłowe zaangażowanie ucznia sprzyja aktywizowaniu wielu kanałów sensorycznych, zarówno wzrokowego, słuchowego jak i kinestetycznego, wpływając tym samym na efektywność zapamiętywania. Im więcej wrażeń zmysłowych uzyskuje dziecko w kontakcie z określonym obiektem poznania, tym konstruuje bogatsze i bardziej zróżnicowane struktury wiedzy. Znajdujące się bowiem w narządach zmysłu receptory odbierają i przekazują informację określoną drogą nerwową (projekcją) do odpowiedniego miejsca w korze mózgowej (reprezentacja), gdzie poddawana jest ona analizie. W przekazywaniu informacji bierze udział kilka grup neuronów, które dostarczają informacje do różnych struktur mózgowych (czuciowych i ruchowych) uczestniczących w analizie bodźca. W proces analizowania i przetwarzania informacji zaangażowanych jest wiele struktur mózgowych, które komunikują się ze sobą za pomocą połączeń neuronalnych<sup>66</sup>.

Wielość bodźców sprzyja uczniom o różnych strategiach uczenia się. W tradycyjnym podejściu do nauczania języków obcych dominuje system audytywny. W systemie, w którym pobudzane są wszystkie zmysły wzrokowcy i kinestetycy mają szansę na równie szybkie i efektywne opanowanie języka. Włączanie elementów muzycznych w treści edukacji językowej (piosenek, wierszy, rymowanek, rapów językowych, nagrań bajek, opowiadań, dialogów) sprzyja procesowi uczenia się dzieci o modalności słuchowej. Wykorzystanie w pracy obrazów, plakatów, fotografii, rysunków, filmów sprzyja procesowi zapamiętywania uczniom o modalności wzrokowej. Kinestetycy potrzebują angażowania w proces uczenia się motoryki dużej (elementów tańca, pantomimy, improwizacji ruchowej), a dotykowcy motoryki małej (gestykulacji, angażowania dłoni i palców, manipulacji przedmiotami). Łączenie treści pozwala na dużą różnorodność zadań uwzględniającą wszystkie modalności.

Integracja zajęć językowych z zajęciami artystycznymi sprzyja koncepcji nowoczesnej szkoły, skoncentrowanej na jednostce, w której priorytetowo traktuje się wieloaspektowe podejście do inteligencji człowieka – modelu zaproponowanego przez kognitywistę Howarda Gardniera<sup>67</sup>. W przeciwieństwie do Ch.Spearmana i innych zwolenników inteligencji logicznej, Gardner stwierdził, że „poznawczą kompetencję czy sprawność człowieka lepiej opisuje się w kategoriach zbioru zdolności, talentów czy też umiejętności umysłowych, które nazywamy inteligencjami. Wszystkie normalne osoby posiadają w jakiejś mierze każdą z tych umiejętności, różny

<sup>66</sup> R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>67</sup> H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1984.



jest jednak stopień ich nasilenia oraz połączenia”<sup>68</sup> inteligencja nie jest więc jednolitą zdolnością poznawczą. Ludzki umysł jest pluralistyczny, obejmuje bowiem wiele form świadomego rozpoznawania. Gardner przedstawił swoją teorię w 1983 roku. Zasugerował istnienie początkowo siedmiu, następnie ośmiu, a obecnie rozważa występowanie jeszcze jednej - inteligencji egzystencjalnej. Uważa, że lista możliwych do określenia inteligencji nie jest jeszcze zamknięta i obecnie używa określenia „osiem i pół inteligencji”<sup>69</sup>, z których każdy ma inne podstawy neurofizjologiczne. Zróżnicowanie zadań podczas lekcji sprzyja założeniu, że nie wszyscy mają takie same zdolności i zainteresowania oraz, że każdy uczy się w inny sposób. Rozszerzając spektrum zajęć, stymulujemy potencjał biopsychiczny ucznia, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w różnych dziedzinach. Okres wczesnoszkolny to czas, w którym uczeń dopiero odkrywa własne predyspozycje. Właśnie w tym wieku dziecko może zainteresować się takim obszarem, który okaże się odpowiadać jego zdolnościom. Różnorodność treści zajęć pomaga dzieciom odkrywać własny potencjał, którego wcześniej mogli nie być świadomi. Zadaniem edukacji jest nie tylko wspieranie wyróżniającego się obszaru, ale także tworzenie warunków wspomagających rozwój inteligencji słabo rozwiniętych<sup>70</sup>. Łączenie zajęć edukacji językowej z zajęciami artystycznymi jest procesem kształcenia zbudowanym na zrozumieniu jaką wartością jest indywidualność. Wpływa pomyślnie na rozwój inteligencji wizualno – przestrzennej (poprzez wszelkie działania plastyczne, konstrukcyjne, projektowe), fizyczno – kinestetycznej (elementy ruchu, tańca, wyrażanie ciałem różnych stanów psychicznych, ekspresja związana z narracją piosenek czy opowiadań, improwizacja, imitacja), muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, tworzenie akompaniamentu do piosenek, wyrażanie stanów emocjonalnych oraz obrazu świata dźwiękiem), lingwistycznej (czytanie literatury w oryginale, tworzenie wierszy, opowiadań, opisów), interpersonalnej (rozwijanie zdolności empatycznych, umiejętność werbalnej i niewerbalnej komunikacji społecznej) oraz intrapersonalnej (ćwiczenia rozwijające samoświadomość i autorefleksję ucznia, pozwalające na lepsze zrozumienie siebie, umiejętność nazywania i określania własnych emocji).

Łączenie edukacji językowej i artystycznej wpływa na aktywność twórczą jednostki, umożliwia bowiem uczniom zarówno aktywność zewnętrzną, stymulowaną i kierowaną przez nauczyciela, ale także aktywność spontaniczną, motywowaną i kierowaną przez dziecko. To zajęcia na których oprócz wiedzy merytorycznej inspiruje się uczniów do wyzwolenia aktywności twórczej, rozumianej jako pasjonująca zabawa, która wywołuje specyficzne emocje związane z uczuciem satysfakcji i radości tworzenia. Tylko wtedy spotkanie ze sztuką jest fascynującym przeżyciem estetycznym i poznawczym, a nie kolejnym „zadaniem do wykonania”<sup>71</sup>. Podczas zajęć podejmowane są działania stymulacyjne w zakresie różnych dziedzin wiedzy, dzięki którym

<sup>68</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 35.

<sup>69</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009, s. 52.

<sup>70</sup> M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wyd. UWM, Olsztyn 2004, s. 19.

<sup>71</sup> A. Mazur, *Edukacja artystyczna - zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje do edukacji artystycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 11.

powstają wytwory uczniów w takich sferach działalności jak: językowa, muzyczna, plastyczna, techniczna. Twórcze jest także, w myśl znawców psychopedagogiki twórczości, podejście do języka<sup>72</sup>. Poprzez improwizowanie sytuacji wyzwających spontaniczne i samodzielne wypowiedzi stosowne do czasu, miejsca, osoby interlokutora i sytuacji komunikacyjnej. Poprzez inspirowanie aktywności twórczej za pomocą inscenizacji, improwizacji, tekstów literackich, dzieł plastycznych, malarskich, filmowych nauczyciel wpływa na szybsze opanowanie przez uczniów podstaw językowych oraz sprawność twórczego myślenia, niezbędnego w kształtowaniu postawy twórczej<sup>73</sup>. Wykorzystanie edukacji artystycznej daje dziecku możliwość autoekspresji to jest wyrażenia myśli, emocji, których nie byłoby w stanie oddać słowami. Działalność plastyczna daje możliwość przelania na papier własnych uczuć, zaś muzyka jest rodzajem ekspresji i doznań estetycznych w formie języka dźwięku i gestu.

Wprowadzenie różnych sytuacji użycia języka kształtuje kompetencję komunikacyjną. Nie ma wiele sposobów przezwyciężenia cech sztucznej, typowej dla nauki szkolnej komunikacji. Wyższa częstotliwość wypowiedzi nauczyciela, może być zastępowana naturalnym dialogiem, zależnym od kontekstu wykonywanych zadań. Wykorzystanie metody dramy wprowadza różnorodne sytuacje użycia języka w konkretnym celu, wymaga od uczestnika odpowiedzi, zmusza tym samym do większej aktywności. Odgrywanie ról, pantomima, symulacje zachęcają uczniów do mówienia połączonego z zachowaniem paralingwistycznym adekwatnym do sytuacji, w jakiej się znajdują<sup>74</sup>. Pomimo niskich kompetencji językowych, dzieci często zapominają o brakach, starając się jak najlepiej wykorzystać posiadane umiejętności (stosują kompetencję strategiczną przez stosowanie opowieści, emfazy, gestykulacji). Włączanie zajęć plastycznych do edukacji językowej zwiększa liczbę sytuacji, które doprowadzają do komunikacji ukierunkowanej na ucznia, poprzez umożliwienie dziecku wypowiadania się na temat autorskich dokonań. Analiza dzieła malarskiego (własnego czy też uznanego artysty) daje możliwość wejścia w głąb języka i zastosowania słownictwa nieznanego dotąd dziecku. Sprzyja również uczniom introwertycznym, osobom unikającym ryzyka mówienia, dzieciom o wysokim poziomie lęku, którym wypowiedź wizualna może ułatwić użycie języka mówionego.

Łączenie edukacji artystycznej z językową daje nauczycielowi możliwość odnoszenia się do tekstów bogatych kulturowo, wpływając tym samym na pogłębianie treści poznawczych. Wiedza, którą dziecko zdobywa na zajęciach ma charakter interdyscyplinarny. Uczeń w kontaktach ze sztuką poznaje treści z zakresu jej historii (informacje o uznanych malarzach, rzeźbiarzach, kompozytorach, prądach w muzyce czy malarstwie), a także ze sztuką obcuje (interpretuje ją, przekształca, parafrazuje). Obcowanie z dziełami daje możliwość stawiania introspektywnych pytań w odniesieniu do własnych doznań i wyborów artystycznych. Ucząc języka obcego mo-

<sup>72</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, Impuls, Kraków 2005, W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.

<sup>73</sup> B. Suła, *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wyd. Libron, Kraków 2011, s. 59.

<sup>74</sup> A. Gałązka, *Motywacyjna rola dramy...*, dz. cyt., s. 42.

żemy uwrażliwiać na strukturę, formę, środki wyrazowe języka sztuki (rytm w muzyce, bądź w sztuce, barwa, barwa tonów, harmonia, kompozycja). Doświadczenia dziecka wyniesione z działania i wiedzy percepcyjnej zostaną uporządkowane i utrwalone przez język plastyki czy muzyki. Taka analiza pomaga dostrzec podobieństwa i różnice dla każdej ze sztuk i znaleźć indywidualną interpretację ich języka.

Sukces ludzkiego działania zależy od współpracy mózgu emocjonalnego i racjonalnego. W procesie kształcenia nauczyciel nie może koncentrować się jedynie na treściach kształcenia. Łączenie edukacji językowej z edukacją artystyczną poza poznawczymi obszarami rozwoju wpływa także na rozwój emocjonalny. Daniel Goleman w książce *Inteligencja emocjonalna* wykazuje na podstawie badań, że sukces w życiu zależny jest nie tylko od intelektu, lecz także od umiejętności kierowania emocjami<sup>75</sup>. Zdolność ta jest metazdolnością, która wpływa na umiejętność wykorzystywania pozostałych, włącznie z samym intelektem. Emocjonalne zaangażowanie ucznia zwiększa efektywność uczenia się, jest podstawowym warunkiem aktywności poznawczej. Zaangażowany mentalnie uczeń jest radosny, zaciekawiony, zadziwiony i przekonany o słuszności podejmowanych działań. „Radosny mózg” jest jednocześnie poznawczo zorganizowany w bardziej elastyczny sposób, co pozwala mu tworzyć niezwykle skojarzenia, a tym samym twórcze rozwiązania dla analizowanych problemów. Uczucie radości skłania także do kontynuowania działania i dążenia do wyższych celów<sup>76</sup>. Treści edukacji artystycznej odwołują się do emocji ucznia, są doskonałym sposobem na połączenie celów dydaktycznych i wychowawczych. Bogactwo przeżyć dzieci jest równie ważnym rezultatem zastosowania metody jak wzrost poziomu kompetencji językowych.

Według zaleceń *Europejskiego systemu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) najbardziej istotne jest kształcenie kompetencji językowych uczniów, do których zalicza się głównie kompetencje lingwistyczne i komunikacyjne (socjolingwistyczne)<sup>77</sup>. Spośród umiejętności przyswajanych w procesie uczenia się języka obcego (słuchania, czytania, pisanie i mówienia) mówienie jest źródłem różnorodnych zahamowań i lęków. W odróżnieniu od pozostałych umiejętności, wymaga publicznego użycia języka. Jednym z podstawowych warunków pobudzenia ucznia do mówienia jest stworzenie takiej atmosfery na zajęciach, która obniży jego poziom strachu. Uczniowie o wysokim poziomie lęku często mają gorsze rezultaty niż uczniowie bardziej zrelaksowani, a wykonanie zadań w języku obcym wywołuje więcej obaw niż w języku ojczystym<sup>78</sup>. Edukacja artystyczna daje wiele możliwości obniżenia poziomu lęku. Technika dramy wpływa na zmniejszenie obaw przed mówieniem, o czym pisze w swojej

<sup>75</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1996.

<sup>76</sup> K. Oatley, J. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2003, s. 256–257.

<sup>77</sup> H. Komorowska (red.), *Europejskiego systemu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu\\_BC.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf) data dostępu: 13.11.2015.

<sup>78</sup> P. D. Macintyre, R.C. Gardner, *Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*, „Language Learning” 1991, nr 4 (41).

książce Alicja Gałązka<sup>79</sup>. Włączanie do zajęć ruchu rozwija poczucie własnej wartości i wpływa na pewność siebie oraz zmniejsza napięcie<sup>80</sup>. Jest więc także doskonałą techniką stymulowania i prowokowania mówienia, a kojarzenie słów z czynnościami pomaga je zrozumieć i zapamiętać. Drugim warunkiem pobudzenia jest natomiast zapewnienie bodźca, który zachęci do wypowiedzi, czyli tzw. elicytacji<sup>81</sup>. Obraz, słowo i dźwięk są bodźcami, które najskuteczniej prowokują do samodzielnych wypowiedzi. Użycie bodźca wzrokowego (dzieła malarskiego, fotografii, plakatu, widokówki, planszy) rozszerza spektrum ćwiczeń językowych jednocześnie urozmaica i wzbogaca je treściowo. Przykładowe zadania to: tworzenie tytułów dzieł, wnioskowanie z obrazu, odgrywanie treści, tworzenie komiksów, tworzenie serii obrazów do wzoru (czyli co poprzedzało daną sytuację przedstawioną na obrazie i co się wydarzyło później). Sposobem prowokowania wypowiedzi uczniów może być także materiał nagranyowy prezentujący charakterystyczne dźwięki życia codziennego, fragmenty muzyki wpływające na emocje uczniów, treści piosenek będące punktem wyjścia wypowiedzi uczniowskich. Przykładowe zadania to: rozpoznawanie dźwięków, tworzenie historyjek na podstawie wysłuchanego materiału, parafrazowanie treści piosenek, czytanie chórem (wyrabia wrażliwość na rytm języka).

Zestaw cech rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym powoduje, że dobór aktywności dla ucznia w klasach I – III jest ważniejszy niż wymierny efekt językowy. Motywacja bowiem jest fundamentem dalszej wieloletniej pracy nad językiem, stanowi swego rodzaju siłę napędową uruchamiającą podejmowanie działania. Nauka języka to proces długoterminowy, uczniowie muszą więc swój wysiłek podtrzymać przez długi okres czasu, często wbrew trudnościom i porażkom. J. Harmer twierdzi, że jest ona zależna od trzech czynników: osoby nauczyciela, stosowanej przez niego metody oraz warunków socjalno-bytowych<sup>82</sup>. Mariola Jąder w kontekście efektywnych i atrakcyjnych metod pracy z dziećmi wyjaśnia, że umiejętność motywowania ucznia wiąże się z umożliwieniem jednostce dokonywania własnych wyborów i podejmowania decyzji, uwzględnianiem potrzeb dziecka wynikających z jego rozwoju oraz zainteresowań, a także wyzwaniem jego aktywności i samodzielności<sup>83</sup>. Przy wyborze metody należy koncentrować się na mocnych stronach dziecka, które wynikają z cech rozwojowych (spontaniczności, aktywności, ruchliwości, chęci podejmowania nowych wyzwań). Należy także wybierać takie czynności, do których dziecko ma pozytywne nastawienie, lubi je wykonywać. Włączanie elementów zajęć artystycznych daje możliwość zaspokojenia tychże potrzeb, urozmaica treści nauczania, wyzwala aktywność, wzbudza ciekawość, inspiruje. Alan Maley i Alan Duff wyjaśniają, że nauczanie języków obcych prowadzone w szkołach najczęściej zabija wszelką motywację,

<sup>79</sup> A. Gałązka, *Motywacyjna rola dramy...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>80</sup> M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne*, Harmonia, Gdańsk, 2003.

<sup>81</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>82</sup> J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Longman Group UK Limited, London 1991.

<sup>83</sup> M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków 2010, s. 14–15.

oddzielając intelektualne aspekty języka (słownictwo, struktury) od ciała i emocji<sup>84</sup>. Włączenie edukacji artystycznej do kształcenia językowego wykorzystuje i ciało i emocje w procesie uczenia się, dlatego też pobudza motywację wewnętrzną. Motywacja do nauki dzieci w tym wieku wynika z sympatii do nauczyciela oraz podejścia do proponowanych przez niego zajęć. Pozytywne nastawienie do danej lekcji przekłada się na postawę w stosunku do całego przedmiotu. Wykształcenie więc pozytywnej postawy dla nauczania języka jest z pewnością na tym etapie edukacyjnym zadaniem najważniejszym, gdyż otwiera dziecku perspektywę osiągnięcia sukcesu w dalszym procesie kształcenia językowego.

### **3.5.2. Czynniki audialne**

#### **Kształcenie słuchu muzycznego**

Człowiek posiada naturalne zdolności, szczególną wrażliwość uczenia się pewnych aspektów języka na poszczególnych etapach swojego życia, zwanych okresami sensytywnymi. Młodszy wiek szkolny to etap zwiększonej wrażliwości na bodźce akustyczne, co w połączeniu z dużą jeszcze plastycznością organów artykulacyjnych sprawia, że dzieci osiągają dobre rezultaty w zakresie rozpoznawania i produkcji dźwięków. Jednym z budulców kompetencji lingwistycznej jest podsystem foniczny, czyli dźwiękowa warstwa języka. Prawidłowa wymowa, której składowymi są: akcent wyrazowy, akcent zdaniowy, wzór intonacyjny zdania, linia melodyczną zdania (właściwe stosowanie akcentu zdaniowego i intonacji), rytm i tempo w zdaniu, umożliwia efektywne komunikowanie się<sup>85</sup>. Najważniejszym elementem dążenia do prawidłowej wymowy jest rozpoznawanie i rozróżnianie dźwięków. Kolejnym etapem jest produkowanie dźwięków. Ćwiczenia wspomagające prawidłową artykulację oparte są na technice imitacji (powtarzanie według wzoru, naśladowanie modelu). W wieku wczesnoszkolnym wzrasta wrażliwość słuchowa dzieci - dotyczy to słuchu muzycznego (rozpoznawanie melodii) oraz fonematycznego (identyfikowanie dźwięków mowy). Doskonalenie słuchu muzycznego na miarę indywidualnych możliwości ucznia jest jednym ze środków do zrealizowania podstawowego celu wychowania muzycznego. Poprzez rozwijanie go wzmacniamy zdolność wymowy, a ta sama wrażliwość słuchu jest podstawą szybszego opanowania języka obcego. Wrażliwość na układy dźwięków wzmacnia wrażliwość na cechy fonologiczne języka. Umiejętności naśladowcze wpływają na jakość wymowy dziecka, następnie mają bezpośrednie przełożenie na sprawność rozumienia ze słuchu i produkcję języka, czyli mówienia. Kształcenie słuchu muzycznego ma duży wpływ na osiągnięcia językowe dziecka. Może być ono realizowane poprzez różnorodne ćwiczenia obejmujące analizę zjawisk słuchowych pod względem czasu ich trwania, wysokości, siły, barwy, kompleksowości,

<sup>84</sup> A. Maley, A. Duff, *Drama techniques in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

<sup>85</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 136–137.



jednorodności, różnorodności, kontrastu, podobieństwa, odmiany i innych<sup>86</sup>. Kształcenie słuchu muzycznego odbywa się także za pomocą piosenek, śpiewanek, pieśni opartych na prostych strukturach melodycznych.

### **Rozwój wrażliwości fonetycznej**

Rytm języka ojczystego u dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest już głęboko uwewnętrzniony i rzetelnie odtwarzany. Istotne jest więc w tym momencie uwrażliwienie na odmienne brzmienie nowego języka. Ćwiczeniami stymulującymi rozwój wrażliwości fonetycznej są ćwiczenia rytmizowania mowy. Dzięki nim uczniowie uczą się rozpoznawać i wymawiać relacje między dźwiękami dłuższymi i krótszymi oraz wyższymi i niższymi, akcentowanymi i nieakcentowanymi. Warto podkreślić, że to Carl Orff przyjął za źródło muzyki mowę i ruch. Z jego koncepcji wywodzą się zabawy zaczynające się od zadań słowno – rytmicznych, a następnie z mowy i ruchu dzieci tworzą muzykę instrumentalną, klaszcząc, tupiąc, chodząc. W ten sposób mowa zmienia się w formę zorganizowaną rytmicznie, a przeżyte rytmy przenoszone są na instrumenty perkusyjne<sup>87</sup>. Podstawowym ćwiczeniem muzyki Orffa jest echo polegające na powtórzeniu za nauczycielem motywu rytmicznego, melodycznego – często w formie zawołania, rymowanki, wyliczanki. Powtarzanie, rozpoznawanie i odtwarzanie dźwięków dłuższych i krótszych polega na wprowadzeniu różnych relacji rytmicznych. Recytowanie tekstów ze zróżnicowaniem tempa, dynamiki, wykonywaniem rytmu na instrumentach, ze zróżnicowaniem barwy wpływa na rozwój wrażliwości fonetycznej. Do ćwiczeń wykorzystuje się wyliczanki, wierszyki, nazwy własne, fragmenty piosenek oparte na małych, powtarzających się formach takich jak ostinato czy rondo. Wiersz, wyliczankę można zrytmizować, a następnie zaimprovizować do niego melodię. Dzieci mogą także stworzyć muzyczną ilustrację do tekstu literackiego, czy też przełożyć na język dźwięków różne zjawiska (odgłosy zwierząt, zjawiska atmosferyczne itp.), bądź grając, stworzyć określony nastrój.

### **Ćwiczenia muzyczno-ruchowe**

Śpiew jest jedną z form zbiorowego nauczania muzyki. Powszechnie uważa się, iż ta aktywność jest niezbędnym elementem rozwoju muzycznego człowieka. Stanowi podstawę kształcenia słuchu wewnętrznego, wyobraźni muzycznej, umożliwia zrozumienie języka muzyki i uczestnictwo w kulturze muzycznej. Podkreśla się także ogólnorozwojowe i wychowawcze walory śpiewu oraz jego funkcję rekreacyjną<sup>88</sup>. Wiedza z zakresu psychologii muzyki wskazuje, iż dziecko w wieku wczesnoszkolnym jest w okresie największej i niepowtarzalnej podatności na rozwój zdolności muzycznych, dlatego wszelka aktywność w tym zakresie wydaje się być korzystna. Piosenka to utwór słowno – muzyczny, najczęściej krótki o wysokim stopniu skonwen-

<sup>86</sup> M. Pamuła, *Wczesne nauczanie języków obcych...*, dz.cyt., s. 65.

<sup>87</sup> A. Kubeczko-Sondej, *Muzyka i ruch jako forma wspomagająca naukę języka*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 226–227.

<sup>88</sup> Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna...*, dz.cyt., s. 51.



cjonalizowania, w którym następuje synteza muzyki ze słowem. Śpiew i słowo mają wspólne podłoże w efektach brzmieniowych głosu ludzkiego. Poznanie możliwości akustycznych głosu jest stałym składnikiem wychowania muzycznego. Śpiew rozwija umiejętności artykulacyjne, poprawia dykcję i intonację. Tekst piosenki z jednej strony może ułatwić jej opanowanie, choć z drugiej strony zdarza się, że odwraca uwagę od melodii, i staje się jednym z powodów niedokładnej intonacji. Akompaniament może pomóc dzieciom w utrzymaniu się we właściwej tonacji, jednak nie powinien być zbyt rozbudowany. Niełatwym zadaniem nauczyciela jest dobór repertuaru, tak aby był on dostosowany do umiejętności wykonawczych większości dzieci. W nauce języka obcego piosenka stanowi cenne źródło w rozwoju komunikacji słuchowo - oralnej<sup>89</sup>. Można ją wykorzystać poprzez: rytmiczną recytację tekstu, wprowadzenie ruchu przy śpiewaniu bądź rytmizowaniu tekstu, prowadzenie zabaw z wykorzystaniem rytmu i rymu (może stać się on pretekstem do wprowadzenia nowego słownictwa), aplikowanie ćwiczeń konwersacyjnych z wykorzystaniem wyrazów i zwrotów użytych w piosence, wprowadzenie nowych struktur gramatycznych, rozmowę na temat nastroju jaki w nas wywołuje. Tim Murphey twierdzi, że łatwiej jest śpiewać w języku, niż w nim mówić i dodaje, że piosenki wykorzystują zarówno naszą krótko-, jak i długotrwałą pamięć, a ich afektywność powoduje, że są bardziej motywujące niż inne teksty<sup>90</sup>. Piosenki są także cennym materiałem dydaktycznym, ponieważ zapewniają kontakt z tekstem żywym, autentycznym, czasem nawet potocznym, różnym od podręcznikowej czytanki. Często bywają także nośnikiem wiedzy kulturowej. Opowiadają o warunkach w jakich żyją ludzie, opisują miejscową przyrodę, przekazując dźwięki i uczucia z nią związane. Piosenki mają także cechy jednoczące społecznie swoich słuchaczy, tworzą własny klimat, świat uczuć i emocji i kiedy uczestniczymy w piosence, angażujemy się również w świat, który ona tworzy<sup>91</sup>.

Z punktu widzenia edukacji muzycznej nauczyciel po zapoznaniu dzieci z piosenką, może uwzględniać zmiany dynamiki, włączać uczniów w realizację metrum a następnie wykonywanie rytmu przy pomocy różnych efektów. W ostatnim etapie, gdy dzieci śpiewają czysto piosenkę (należy zwrócić uwagę na oddech), śpiew zbiorowy można urozmaicić tworząc akompaniament, wprowadzając różne instrumenty. Ważę śpiewu podkreślił w swojej teorii E. Gordon twierdząc, że dziecko uczy się języka w taki sam sposób jak muzyki, a rozwój mowy podobnie jak rozwój muzyczny nie jest natychmiastowy. Według Gorgona mową muzyki jest właśnie śpiew. „Tak jak wszystkie dzieci uczą się mówić, tak i wszystkie powinny uczyć się korzystania z głosu, śpiewu. To, czy nauczą się inteligentnie mówić i muzykalnie śpiewać, zależy od formalnego nauczania w interakcjach z muzyką<sup>92</sup>”.

---

<sup>89</sup> Tamże, s. 54.

<sup>90</sup> T. Murphey, *Music and songs*, Oxford University Press, Oxford 1992, s. 12.

<sup>91</sup> D. T. Griffie, *Songs in Action*, Prentice Hall International, Trowbridge 1992, s. 23.

<sup>92</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, dz.cyt. s. 116.

Jednym ze sposobów porozumiewania się jest komunikacja ruchowa, wyrażana poprzez gesty, kryjące uczucia i myśli. W edukacji językowej piosenkom towarzyszy ruch i taniec, który łączy działania oralne z motorycznymi. Głównym ich celem jest kształtowanie u uczniów koordynacji słuchowo – ruchowej oraz wyrabianie poczucia orientacji w czasie i przestrzeni. Poprzez połączenie ćwiczeń językowych z ruchem i śpiewem, dziecku towarzyszą podwójne odczucia sensoryczne, które wzmacniając się wzajemnie, sprzyjają powstawaniu i utrwalaniu stałych wyobrażeń kinestetyczno – brzmieniowych<sup>93</sup>. W kształceniu językowym połączenie ruchu ze słowem wpływa na proces rozumienia i zapamiętywania nowego słownictwa, poprzez wprowadzenie gestów naśladujących, wyrazowych, motorycznej ilustracji tekstu. Ćwiczenia tego typu stymulują rozumienie ze słuchu, oraz mówienie (ograniczone na tym etapie do powtarzania, ale przyjmujące ciekawą formę z punktu widzenia dziecka). Zaspakajają potrzebę aktywności ruchowej ucznia, wpływając tym samym korzystnie na koncentrację uwagi oraz procesy pobudzania i hamowania. Zajęciom językowym mogą także towarzyszyć ćwiczenia reakcji na elementy muzyki, gdy podczas nauki piosenki dzieci reagują ruchem na zmiany w muzyce np. wysokość dźwięku, kierunek melodii czy barwę instrumentu. Zabawom muzycznym może towarzyszyć podstawowa forma naturalnego ruchu: marsz, bieg, podskoki, skoki, przeskoki, kołysanie (w systemie Carla Orffa podkreśla się głębokie znaczenie tego typu ćwiczeń w umuzykalnianiu dzieci i zaleca się zadania ruchowe na każdej lekcji). Muzyka traktowana jako wielowymiarowy i niewerbalny środek komunikacji może także stać się wyrazem dla uczuć, nie dających się dotychczas wyrazić. Ruch i taniec zaspakajają możliwości rozwoju twórczej ekspresji oraz spełnienia w emocjonalnym działaniu. Idea ta wywodzi się z koncepcji E. Jaquesa – Delcroze’a, który podkreślał znaczenie wykorzystania metody rytmiki do kształcenia czułości słuchu, wrażliwości nerwowej, poczucia rytmu ale także kształtowania zdolności spontanicznego uzewnętrzniania odczuć ruchowych i przekształcania ich w uczucia i emocje<sup>94</sup>. Podczas zabaw ruchowych z piosenką dzieci samodzielnie układają różne interpretacje motoryczne treści słownej piosenki, inscenizacje, ilustracje ruchowe, zabawy taneczne, podkreślając krokami, figurami i zmianami kierunku ruchu budowę piosenki, jej charakter i styl<sup>95</sup>. Idea ruchowych improwizacji jest bliska systemowi Carla Orffa, który podkreślał istotę spontanicznej ekspresji dziecka, w późniejszym okresie przybierającą formę coraz bardziej świadomego tworzenia ruchu. To proces aktywnego dochodzenia do muzyki poprzez elementarne tworzenie ruchu, rytmu i dźwięku. Synteza muzyki ze słowem (mową) oraz ruchem (gestem, tańcem) jest uważana za najbardziej naturalną. Dowodzi się, że sztuki te powstały z tego samego źródła. Pełne napięcia i emocji słowo zmieniło się w śpiew, natomiast gest, ruch i taniec tworzyły jedność z muzyką i wynikały z napięcia emocjonalnego, spowodowanego chęcią wypowiedzenia ruchem różnorodnych treści<sup>96</sup>.

<sup>93</sup> E. Skowrońska-Lebecka, *Dźwięk i gest*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 54.

<sup>94</sup> R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, WN AP, Kraków 2003, s. 83.

<sup>95</sup> Tamże, s. 89.

<sup>96</sup> A. Kubeczko-Sondej, *Muzyka i ruch...*, dz. cyt., s. 227.

Powyższe przykłady odnoszą się do dydaktyki muzyki uwzględniającej wychowanie i rozwój jednostki przez muzykę. Percepcja muzyki to wychowanie do muzyki czyli rozwinięcie takich cech emocjonalnych i intelektualnych, które wpływają na zdolność odczuwania i przeżywania zawartych w utworach treści. Z punktu widzenia zajęć językowych może być ona niezwykle cenna w ćwiczeniach, w których muzykę interpretuje się w sposób literacki i obrazowy, doszukując się treści pozamuzycznych, które mogą przybierać postać opowiadania, obrazów lub zwerbalizowanych skojarzeń. Ten sposób interpretacji muzyki (zwykle programowej) stanowi punkt wyjścia w początkach przygotowywania odbiorcy do jej autonomicznego słuchania. W literaturze przedmiotu dostrzega się także rolę muzyki w podnoszeniu efektywności nauczania, w tym także języka obcego. Kontakt z muzyką wywiera bardzo korzystny wpływ na psychikę ucznia. Przynosi mu relaks, odprężenie i tworzy określony nastrój. Delcroze podkreślał znaczenie ćwiczeń rytmiczno – muzycznych w pobudzaniu aktywności, pokonywaniu nieśmiałości, budowaniu wiary we własne siły<sup>97</sup>. Bułgarski badacz języka Georgi Lozanow stworzył teorię uczenia się o nazwie sugestopedia<sup>98</sup>. Podkreślał, że muzyka przełamuje barierę przed nauką języków obcych, napędza uczniów wiarą we własne możliwości a relaksacja i rozluźnienie, którego dzięki niej doznają prowadzi do większej wydajności intelektualnej. Oparł swoje przekonanie o badaniach nad mózgiem, które wskazują, iż najszybciej i najefektywniej zapamiętujemy informacje, gdy jest on zarazem w stanie gotowości i odprężenia (w zapisie EEG – fale alfa i theta). Stan taki możemy osiągnąć między innymi wskutek słuchania relaksującej muzyki. Badacz proponuje wykorzystanie muzyki na trzy sposoby. Jako wprowadzenie (pomaga ona się zrelaksować, aby osiągnąć optymalny stan umysłu do nauki), jako „koncert aktywny” (odczytywanie informacji do wtóru ekspresyjnej muzyki) i jako „koncert pasywny” (przyswajanie nowych informacji na tle muzyki barokowej, co ułatwia przeniesienie informacji do pamięci długotrwałej)<sup>99</sup>. Metoda Lozanowa stwarza optymalny stan sprzyjający nauce ponieważ „otwiera emocjonalny zamek do superpamięci” właśnie dzięki muzyce.

Na wiele korzyści płynących z wykorzystanie muzyki i piosenki na lekcjach języka obcego wskazują prace Teresy Siek – Piskozub i Aleksandry Wach<sup>100</sup>. Autorki podkreślają, że materiał muzyczny, będący materiałem autentycznym, po który chętnie sięgamy w wielu sytuacjach życia codziennego, budzi zaniepokojenie większe niż bardziej konwencjonalny materiał podręcznikowy. Nauka przez piosenkę jest postrzegana przez uczniów jako przyjemna, stanowi tym samym odskocznik od rutynowych ćwiczeń lekcyjnych. Badania na starszych uczniach przeprowadzone przez Chi-Kim Cheung<sup>101</sup> potwierdzają, że bardzo chętnie poświęcają oni czas i energię na

<sup>97</sup> R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel...*, dz.cyt. s. 83-85.

<sup>98</sup> B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie...*, dz.cyt.

<sup>99</sup> Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna...*, dz.cyt., s. 67-68.

<sup>100</sup> T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa...*, dz.cyt.

<sup>101</sup> Cyt. za: T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Motywuująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, 2008, s. 145.

uczenie się tego co sprawia im przyjemność, a produkty popkultury są świetnym materiałem do wzbogacenia pozytywnych przeżyć, tym samym wpływając na motywację. Kontakt z piosenką na lekcji uaktywnia samodzielne poszukiwania kolejnych utworów do językowej analizy. Materiał muzyczny jest nośnikiem kultury, odnoszącym się do problemów życiowych doświadczanych przez słuchacza. Autorki rozpatrują także znaczenie muzyki w życiu człowieka z perspektywy społecznej, podkreślając jej funkcję jednoczącą i efekt w postaci wzmocnienia więzi pomiędzy członkami danej grupy.

### 3.5.3. Czynniki wizualne

Wiedza psychologiczna dotycząca dziecięcej pamięci uświadamia, że do przyswojenia informacji wystarcza aktywne przetwarzanie i aktywne przyswajanie, bez zamiaru zapamiętania<sup>102</sup>. Dzieci zapamiętują to wszystko, na co zwróciły uwagę. Jeśli dziecko na czymś koncentruje uwagę, rejestruje to w swoim umyśle, a więc zapamiętuje. Nie musi temu towarzyszyć nastawienie w rodzaju: *chcę i staram się zapamiętać*. Dzieci nie mają jeszcze świadomego wglądu w to, jak działa ich umysł aktywny, nie wiedzą, że mają coś takiego jak pamięć i mogą w niej zarejestrować to, co chcą<sup>103</sup>. Dziecko zapamięta tylko to, na co zwróci uwagę i co jego pamięć operacyjna zatrzyma choć na chwilę, przekształci w reprezentację i zakoduje. Dlatego tak istotna jest siła bodźca w procesie zapamiętywania. W literaturze pedagogicznej podkreśla się znaczenie różnorodnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia i rozwoju dziecka, szczególnie tych, które wzmacniają polisensoryczność doświadczeń<sup>104</sup>. Dla człowieka podstawowe znaczenie w rozwoju poznawczym ma zmysł wzroku i słuchu, które dopiero z innymi zmysłami pomagają zoptymalizować proces uczenia się. Obrazy, którymi edukacja plastyczna powinna być nasycona (reprodukcje malarstwa, rzeźby, fotografie, filmy fabularne i animowane) są ważnym elementem ludzkiego poznania i doświadczenia. Stanowią one nośniki różnych treści (dane o fizycznych cechach przedmiotów i ludzi, stosunkach między przedmiotami, relacjach i interakcjach między ludźmi). Badania psychologiczne wskazują, iż słowa o dużym nasyceniu wyobraźniowym są lepiej zapamiętywane, ponieważ obraz wywołany przez takie słowo jest bardziej sugestywny, wymaga intensywnego procesu przetwarzania informacji i przez to trwalej zapisuje się w pamięci<sup>105</sup>. Wizualne obrazy są także podstawą wielu pojęć, myślenia wizualno-przestrzennego, symbolicznego i wyobraźni. Podejmując czynności doskonalące działalność spostrzeżeniową jednostki (omawianie i analiza werbalna dokonanych spostrzeżeń, uważne przyglądanie się

<sup>102</sup> M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci...*, dz.cyt. s. 185.

<sup>103</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005, s. 54-55.

<sup>104</sup> D. Waloszek, *Środki edukacji dzieci*, Wychowanie Przedszkolne 1995, nr 9, cyt.za: E. Płóciennik, *Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka*, „Chowanna” 2011, tom 1 (36), s. 176.

<sup>105</sup> M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP, Warszawa 1991, s. 141, cyt.za E. Płóciennik, *Obraz jako czynnik...*, dz. cyt., s. 177.

obiektom z różnych perspektyw, pomoc w organizacji procesu spostrzegania) stymulujemy doświadczenia indywidualne. Brak doświadczeń w tym zakresie zubaża pamięć i uwagę, prowadzi do mniejszego zasobu wyobraźni, pojęć i rzadszego posługiwania się śladami pamięciowymi, co z kolei może powodować degradację rozwoju umysłowego i wyobraźni w późniejszym wieku<sup>106</sup>.

Obraz ma duże znaczenie dla pobudzania ekspresji słownej dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Poparciem tezy mogą być badania prowadzone przez Marię Kielar ukazujące relację pomiędzy rodzajem bodźca inspirującego a wypowiedzią narracyjną dzieci sześciolletnich<sup>107</sup>. Z analizy danych wynika, iż bodźce optyczne, wizualne (obraz tematyczny, historyjka obrazkowa) są bardziej produktywnie niż bodźce werbalne. Pod wpływem tych pierwszych komunikaty werbalne dzieci są mocno rozbudowane, dłuższe i zawierają więcej jednostek znaczeniowych (są bogatsze w sensie różnorodności).

Obraz ukierunkowuje myślenie dziecka. Jest doskonałym bodźcem do pobudzania wyobraźni oraz ekspresji słownej. Aby go zrozumieć należy zobaczyć wiele rzeczy, których na nim nie ma. Obraz (bądź ilustracja) jest unieruchomionym fragmentem rzeczywistości i należy poddać go wielopłaszczyznowej interpretacji, aby wysnuć właściwe wnioski dotyczące tematu czy „myśli” przewodniej dzieła<sup>108</sup>. Zdaniem Szumana „umysł małego dziecka podczas oglądania obrazków nie kopiuje tylko jego poszczególnych elementów, ale eksploruje obraz – zauważa różne rzeczy, zbiera je, klasyfikuje, łączy ze sobą i na tej podstawie dochodzi do własnych wyobrażeń i wniosków”<sup>109</sup>. Celem oglądania obrazów powinno być nie tylko wnikliwe poznanie tego co widać, ale także konstruowanie precyzyjnych wypowiedzi na temat tego co się na nim dzieje. Zrozumienie obrazu jest więc rezultatem spostrzegania, dopełniania treści przez wyobraźnię, abstrahowania i wnioskowania.

Wyniki badań wykazują, że aktywność plastyczna wspomaga rozwój ekspresji werbalnej dzieci. Wypowiadając się poprzez rysunek (historyjkę obrazkową) myślenie dziecka staje się widzialne (łatwiej bowiem jest mu zrozumieć to, co widzi)<sup>110</sup>. Nadzwyczajna jest również zdolność wytwarzania pomysłów za pomocą rysunku. Twórczość plastyczna wspomaga tym samym rozwój mowy i zachęca do aktywności werbalnej<sup>111</sup>. Rysunki wpływają na kształtowanie umiejętności opowiadania i tworzenia opowiadań, formułowania dłuższych, komunikatywnych wypowiedzi.

Korzyści metodyczne dotyczące użycia materiałów wizualnych na lekcjach języka obcego sformułował David L. Hill podkreślając, iż dobrze dobrane pomoce, użyte w sposób kreatywny pobudzają uczniów do natychmiastowej reakcji i osobistego zaangażowania. Stanowią urozma-

<sup>106</sup> E. Płóciennik, *Obraz jako czynnik...*, dz. cyt., s. 178-180.

<sup>107</sup> M. Kielar, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wyd. UJ, Kraków 1989.

<sup>108</sup> Tamże, s. 181.

<sup>109</sup> S. Szuman, *Ilustracje w książkach dla dzieci i młodzieży*, Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1951.

<sup>110</sup> R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 69.

<sup>111</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1995, R. Fisher, *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, Rebis, Poznań 2002, cyt. za., E. Płóciennik, *Obraz jako czynnik...*, dz. cyt., s. 186.

icenie i pobudzają tym samym ciekawość ucznia. Pozwalają na dużą dowolność wykorzystania, w każdej fazie lekcji, przy nauczaniu różnych treści (powtarzanie wyrazów, konstruowanie zdań czy tworzenie wypowiedzi pisemnych)<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup>D. A. Hill, *Visual Impact: Creative Language Learning Through Pictures*, Longman, Suffolk 1990, s. 3.



## ROZDZIAŁ 4.

### ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

#### 4.1. Cele badań

Cele podjętych przeze mnie badań mają charakter poznawczy i praktyczny.

##### **Cel poznawczy:**

Identyfikacja i opis sposobu integrowania edukacji językowej z edukacją artystyczną w klasach I–III.

##### **Cel praktyczny:**

Diagnoza przeszkód i wskazanie sposobów ich przezwyciężenia w integracji zajęć języka angielskiego oraz zajęć artystycznych w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki moich badań stanowić również mogą bezpośrednią pomoc metodyczną i inspirację dla nauczycieli języków obcych podejmujących w pracy dydaktycznej zintegrowane nauczanie językowe w zakresie przedmiotów artystycznych. Mogą stanowić także źródło wskazówek do realizacji procesu na etapie przedszkolnym.

#### 4.2. Problemy i pytania badawcze

Problemy badawcze przyjmowane przeze mnie w pracy dotyczą integrowania na poziomie zewnętrznym<sup>1</sup> obszarów edukacji językowej dziecka w zakresie nauczania języka angielskiego z przedmiotami edukacji wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej. Zostały sformułowane następująco:

1. W jaki sposób interpretowany jest proces integracji?
  - W jaki sposób nauczyciele rozumieją proces integracji?
  - Jak interpretuje się proces integracji w dokumentach oświatowych (podstawa programowa, programy nauczania)?
2. Dlaczego nauczyciele integrują zajęcia językowe z obszarami edukacji wczesnoszkolnej?
  - Czy nauczyciele dostrzegają potrzebę integrowania różnych obszarów edukacyjnych?
  - Co jest motywacją dla nauczycieli do podejmowania procesu integracji?
  - Jakie są źródła tej motywacji?

---

<sup>1</sup> Integrację rozumiem w myśl koncepcji D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, dz. cyt., s. 197.

- Jakie korzyści wskazują nauczyciele z uczestnictwa w zintegrowanym nauczaniu języka?
  - Jakie trudności wskazują nauczyciele doświadczający procesu integracji?
  - Co jest motywacją do podejmowania procesu integracji dla autorów dokumentów oświatowych?
3. W jaki sposób przebiega proces integracji zajęć językowych z obszarami edukacji wczesnoszkolnej?
- Czy wdrażanie idei integracji jest zależne od takich czynników jak: wykształcenie, doświadczenie zawodowe, wiek nauczyciela, warunki pracy?
  - Jakie obszary edukacji wczesnoszkolnej włączane są w naukę języka angielskiego w programach nauczania?
  - Jakie obszary edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele włączają, a jakich nie, w naukę języka angielskiego?
  - Jakie miejsce w procesie integracji zajmują przedmioty artystyczne?
4. W jaki sposób przebiega proces integracji zajęć językowych z obszarami edukacji artystycznej?
- Jakie formy działań podejmuje się w celu integracji zajęć językowych z edukacją muzyczną?
  - Jakie formy działań podejmuje się w celu integracji zajęć językowych z edukacją plastyczną?
  - Jakie metody kształcenia w zakresie edukacji muzycznej są stosowane w koncepcji zintegrowanego nauczania języka?
  - Jakie metody kształcenia w zakresie edukacji plastycznej są stosowane w koncepcji zintegrowanego nauczania języka?
  - Jakie znaczenie dla realizacji integracji edukacji językowej z artystyczną mają kompetencje nauczyciela, zaplecze dydaktyczne czy organizacja pracy?
  - Na jakie trudności wskazują nauczyciele doświadczający tego procesu?
5. Jaki stosunek wyrażają nauczyciele do realizacji zintegrowanego nauczania języka z obszarami edukacji artystycznej?
6. Jakie korzyści wskazują nauczyciele z integracji zajęć językowych z przedmiotami edukacji artystycznej?
7. Jakie są źródła inspiracji rozwiązań metodycznych podejmowanych w ramach zintegrowanego kształcenia językowego?

## 4.3. Metody i procedury badawcze

### 4.3.1. Wybór orientacji metodologicznej

Pierwsza część pracy stanowi teoretyczny fundament, który jest punktem wyjścia, a także inspiracją do empirycznych poszukiwań w obszarze integrowania treści zajęć z języka obcego z zajęciami z zakresu edukacji artystycznej w klasach I–III. Postulat przyjęcia postawy „naiwnej poznawczo” oraz „zawieszenia wiedzy badacza”, zaproponowany przez T. Bauman<sup>2</sup> zastępuje sposobem myślenia, iż wiedza teoretyczna tworzy ramy do budowania procesu badawczego oraz do interpretacji otrzymywanych danych, dostarcza założeń uzasadniających stawiane pytań badawczych<sup>3</sup>, jednocześnie nie zawęża w żaden sposób pola poszukiwań badawczych. Próbując zrozumieć dane zjawisko wykorzystuję teorię do tego, co zostało zaobserwowane, a nie w celu ukierunkowania na cel poszukiwań.

Podjęmowane badania służą przede wszystkim poznaniu, rozumieniu wycinka badanej rzeczywistości społecznej, a zdobyta wiedza ma aspiracje niesienia praktycznego przesłania. Rozważania nad zamierzeniem badawczym i sposobem osiągnięcia celu skłoniły mnie do wyboru orientacji metodologicznej. Decydując się na badania w kontekście szczególnego przypadku zdecydowałam o wyborze ilościowo - jakościowej orientacji metodologicznej. Jednym z najbardziej aktualnych sporów o metodę naukową i status metodologii toczy się obecnie na kanwie praktyk badawczych łączących badania ilościowe z jakościowymi<sup>4</sup>. Wynika on z konfliktu pomiędzy tradycyjnym, epistemologicznym a technicznym modelem racjonalności metodologicznej. Zabieg swoistego „wypreparowania” metodologii operacyjnej z uprawomocniającego ją kontekstu założeń ontologicznych i epistemologicznych ma licznych zwolenników<sup>5</sup>. K. Rubacha rozróżnia metodologię teoretyczną i praktyczną. Pierwsza zajmuje się filozoficznymi i logicznymi podstawami nauki. Druga natomiast „procesem badawczym, czynnościami, które wykonują badawcze, poznając interesujący ich przedmiot”<sup>6</sup>. W podręczniku autor zapewnia o istnieniu związku między metodologią praktyczną i teoretyczną, ale koncentruje się na „bardziej praktycznym niż teoretycznym aspekcie tego samego, czyli badań naukowych”<sup>7</sup>. Podobne stanowisko zajmuje K. Konarzewski<sup>8</sup>. Opowiada się za łączeniem badań ilościowych i jakościowych, a samo badanie

---

<sup>2</sup>D. Urbaniak – Zając, *Rola teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2013, s. 47.

<sup>3</sup>Tamże.

<sup>4</sup>M. Malewski, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 31.

<sup>5</sup>Tamże, s. 33.

<sup>6</sup>K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>7</sup>Tamże, s. 10.

<sup>8</sup>K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

rozumie jako „ (...) zbiór skoordynowanych czynności, które przynoszą nową wiedzę<sup>9</sup>. Jeszcze silniejsze tendencje do łączenia badań ilościowych i jakościowych demonstrują N. K. Denzin i Y.S. Lincoln<sup>10</sup>. Badacza postrzegają jako „brikolera” i „twórcę patchworków”<sup>11</sup>, a metodologię sprowadzają do prostych aplikacji metod i technik badawczych, które elastycznie dobiera do pojawiających się potrzeb, możliwości i sytuacji w jakich działa badawczo. T. Bauman opowiada się za badaniami hybrydowymi (jakościowo-ilościowymi). Aby zniwelować różnice ontologiczne i epistemologiczne między paradygmatem pozytywistycznym i interpretatywnym, wprowadza dwa elementy pośredniczące – model badań ilościowych oraz interpretatywny model badań jakościowych<sup>12</sup>. Idea badań hybrydowych i ujmowanie badań w postaci kontinuum, na przykład bardziej ilościowych z elementami jakościowymi lub bardziej jakościowych z elementami pomiaru, czyli tzw. QUAL-QUAN continuity jest coraz bardziej popularna<sup>13</sup>. Zasadne w tym ujęciu jest przyjęcie tezy za R.K. Howe – „sztywny podział epistemologiczny, jaki wciąż jeszcze respektowany jest w odniesieniu do metod ilościowych i jakościowych, trzeba traktować jako niefortunny spadek metodologii neopozytywistycznej. W rzeczywistości kwantyfikacja nie eliminuje analiz jakościowych i nie jest dla nich alternatywą. Spór o komplementarność metod ilościowych i jakościowych wynika po części z ich spostrzegania jako autonomicznych elementów procesu poznawczego. Jeżeli odrzucimy ten neopozytywistyczny pogląd, zobaczymy, że proces poznania jest jednością, a dobór metod winien być podporządkowany zakładanym dla niego celom”<sup>14</sup>. Z tego też wynika zwrot w badaniu w kierunku jakościowo-ilościowego, łączącego to, co mierzalne (wyniki sondażu diagnostycznego), z tym, co niemierzalne (wywiady jakościowe oraz jakościowa analiza dokumentów zastanych). Definiuję pojęcie badań ilościowo-jakościowych za J.W. Creswellem, który nazywa je badaniem mieszanym. Nie jest ono jedynie tylko gromadzeniem i analizowaniem dwóch różnych rodzajów danych; polega na wykorzystaniu obu ujęć łącznie w sposób bardziej efektywny niż każdego z nich z osobna<sup>15</sup>. Badania tego typu (nazwane przez wielu badaczy eklektycznymi) mogą być szczególnie znaczące dla pedagogów

<sup>9</sup> Tamże, s. 14.

<sup>10</sup> N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych tom 1*, WN PWN, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> Tamże, s. 25.

<sup>12</sup> T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2000 s. 93. Podejście zostało skrytykowane przez D. Klus-Stańską, która zarzuca, iż T. Bauman nie widząc możliwości łączenia paradygmatów na poziomie teoretycznym, widzi możliwość ich integrowania na poziomie praktycznych czynności badawczych, wątpliwości metodologiczne wyraża także M. Malewski.

<sup>13</sup> R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come*, „Educational Researcher” nr 33(7) cyt. za: D. Klus-Stańską, *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z teorii wychowania” 2016, Nr 2(15), s. 52.

<sup>14</sup> Cyt. za M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 22-23.

<sup>15</sup> J.W. Creswell *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. UJ Kraków 2013, s. 30.

z uwagi na złożoność rzeczywistości, która jest przedmiotem ich zainteresowań oraz wielości potencjalnych rozwiązań i rekomendacji ważnych dla praktyki<sup>16</sup>.

Wybór swój motywuję zwielokrotnieniem perspektyw poznania, który otwiera nowe horyzonty pytań, uwrażliwia na nieoczywistość naszych założeń, uczy dystansu do dokonywanych rozstrzygnięć<sup>17</sup>. W mojej koncepcji oba podejścia łączą się po to, aby uzyskać szerszy obraz zagadnienia<sup>18</sup>. Wybrana przeze mnie metoda studium przypadku domaga się możliwie wszechstronnego i wielokontekstowego oglądu i ma wpisaną triangulację jako odpowiadającą wielości rzeczywistości, w jakich żyją i funkcjonują ludzie. W wyborze orientacji metodologicznej przyświeca mi więc światopogląd pragmatyczny<sup>19</sup>. R. K. Yin zaznacza, iż studium przypadku nie jest jedną z form badań jakościowych, gdyż może łączyć dane ilościowe z jakościowymi oraz domaga się zdefiniowania „przypadku” co wyraźnie nie mieści się w ramach badań jakościowych<sup>20</sup>. Metoda ta może być łączona z innymi metodami, stanowiąc część szerszego badania mieszane-go<sup>21</sup>. Podobną możliwość kombinacji studiów indywidualnych przypadków i studiów przeglądowych, która polega na dokładniejszym badaniu za pomocą metod etnograficznych czy biograficznych wyodrębnionej w badaniach ilościowych grupy problemowej zakłada H. H. Krüger<sup>22</sup>.

#### **4.3.2. Strategia badawcza**

W celu uzyskania odpowiedzi na problemy badawcze podjęte w pracy stosowana jest procedura sekwencyjna badania mieszane-go<sup>23</sup>, która umożliwia przez zastosowanie jednej metody uporządkowanie i uogólnienie wyników uzyskanych inną metodą. Badanie rozpoczyna zastosowanie metody ilościowej w celu przetestowania koncepcji oraz wyłonienia przypadków, a następnie stosowana jest metoda jakościowa obejmująca szczegółową eksplorację kilku jednostkowych przypadków. Strategia obejmuje w pierwszym etapie wykonanie sondażu obejmującego dużą grupę osób, z którego wyłania się niewielka liczba uczestników do dalszych badań. W kolejnym etapie zgłębia się doświadczenia i poglądy dotyczące badanego zagadnienia. Faza pierwsza stanowi badanie ilościowe zmierzające do ustalenia relacji statystycznych w realizacji zagadnienia integracji język angielskiego z pozostałymi edukacjami wchodzącymi w skład edukacji wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej. Uzupełniającą fazą drugą skupia się na wybranych nauczycielach, aby przez jakościowe studium przypadków lepiej zrozumieć dynamikę badanego zagadnienia. Nie jest to jednak analiza przypadku

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 45.

<sup>17</sup> Tamże, s. 56.

<sup>18</sup> A. Bryman, *Social research methods*, Oxford University Press, Oxford 2012, s. 633.

<sup>19</sup> Pod pojęciem światopoglądu rozumiem „zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem” cyt. za: J. W. Creswell *Projektowanie badań...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>20</sup> R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wyd. UJ, Kraków 2015, s. 51.

<sup>21</sup> Tamże, s. 58.

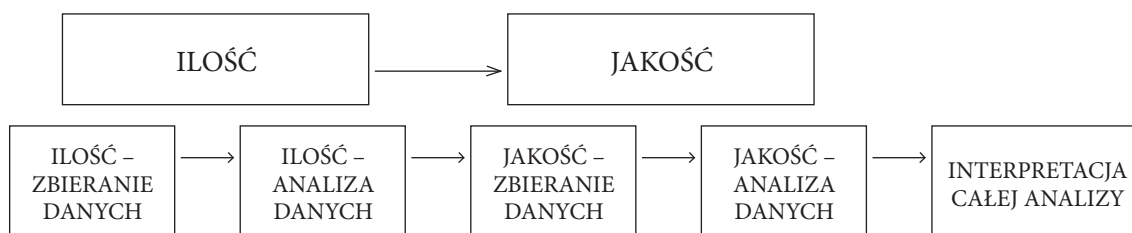
<sup>22</sup> H. H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007, s. 187.

<sup>23</sup> J. W. Creswell *Projektowanie badań...*, dz. cyt., s. 30.



nauczyciela, ale przypisywanych i realizowanych przez niego walorów pedagogicznych strategii integrującej edukację artystyczną z językową. Wstępna analiza badań pilotażowych nie potwierdziła zależności wykształcenia (ukończenia studiów pedagogicznych czy anglistycznych) i wpływu tegoż na realizację zagadnienia, dlatego też zjawisko realizacji integracji wskazywałoby na osobowe znaczenie przypadków. Tym bardziej jest tutaj wskazany celowy dobór przypadków zaawansowanej integracji, wskazanej w wypowiedziach respondentów w ankietach. Podejście to wpisuje się w humanistyczny model poznania naukowego.

**Schemat 3.** Sekwencyjny schemat eksploracyjny



Źródło: W. Creswell *Projektowanie badań...*, dz. cyt., s. 225.

Zgromadzone dane mają charakter ilościowy i jakościowy. Dwa zbiory danych, które początkowo mają charakter pozornie osobny (przez dwufazowość ich gromadzenia) łączą się w trakcie projektu badawczego. Łączenie to oznacza mieszanie danych ilościowych i jakościowych pomiędzy analizą danych z pierwszej fazy a zbieraniem danych w drugiej fazie. W celu uzyskania odpowiedzi na problemy badawcze podjęte w pracy stosowana jest metoda studium przypadku, ujmowana w sposób szeroki, charakterystyczny dla nauk społecznych. Tak rozumiane studium przypadku jest metodą, której przedmiotem badań może być pojedynczy człowiek, ale również grupa, instytucja, proces, program, a nawet zdarzenie<sup>24</sup>. Do takiego ujęcia studium przypadku, które rozszerza jego wartość poznawczą w zakresie pedagogiki zaczynają zwracać się w ostatnich latach polscy pedagodzy, np. Krzysztof Rubacha<sup>25</sup> czy Dariusz Kubinowski<sup>26</sup>. Rozumiane w ten sposób studium przypadku ma także istotniejszy status poznawczy, pozwalając na dokonywanie teoretycznych uogólnień, budowanie oraz modyfikowanie i testowanie teorii<sup>27</sup>. Dostarcza podstaw do podejmowania decyzji praktycznych dotyczących konkretnych działań czy programów z zakresu polityki społecznej, edukacyjnej, ale także istotnych przesłanek do usprawniania funkcjonowania badanych środowisk, instytucji, osób<sup>28</sup>. Na użytek mojej pracy przyjąłem definicję sformułowaną przez R. K. Yina: „Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. Dotyczy technicznie rozpoznawalnej

<sup>24</sup> R. K. Yin, *Studium przypadku...*, dz. cyt., K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.

<sup>25</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań...*, dz. cyt..

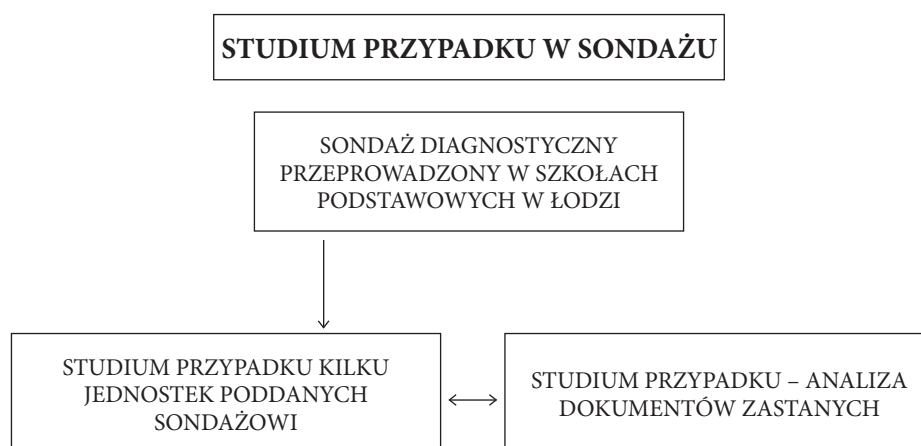
<sup>26</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

<sup>27</sup> Tamże, s. 173.

<sup>28</sup> Cyt. za, tamże.

sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych”<sup>29</sup>. Badanie przyjmuje charakter zanurzeniowy<sup>30</sup> i stanowi formę badania mieszanego. Pierwsza faza polega na sondażu diagnostycznym, a studium przypadku ma posłużyć do zbadania warunków w jednostkach poddanych sondażowi<sup>31</sup>.

**Schemat 4.** Metody mieszane – schemat zagnieżdżenia



Źródło: R.K. Yin, *Studium przypadku...*, dz. cyt., s. 99.

### 4.3.3. Techniki zbierania danych

W celu uzyskania wiedzy stanowiącej odpowiedź na postawione problemy badawcze wykorzystane zostały następujące techniki zbierania danych:

- ankieta
- analiza dokumentów zastanych
- wywiad swobodny.

### 4.3.4. Dobór próby badawczej, kryterium doboru przypadku

Przedmiotem podejmowanych badań jest zjawisko integracji zajęć z języka angielskiego włączanych w proces kształcenia wczesnoszkolnego. Pierwszą sekwencję stanowiły badanie diagnostyczne, oparte na sondażu. Dobór próby badawczej był celowy a stanowili ją wszyscy czynni zawodowo nauczyciele szkół podstawowych w Łodzi, którzy uczą języka angielskiego w klasach I–III. Możliwość dotarcia do nauczycieli uzależniony był jedynie od zgody dyrektora

<sup>29</sup> R. K. Yin, *Studium przypadku...*, dz. cyt., s. 48-49.

<sup>30</sup> Tamże, s. 83-86.

<sup>31</sup> Tamże, s. 98.

danej placówki oświatowej na przeprowadzenie badania. Kwestionariusze ankiety pozwoliły wyłonić grupę nauczycieli o poszukiwanym potencjale poznawczym, którzy w proces integracji zajęć językowych włączają zajęcia edukacji artystycznej oraz wyrażają chęć uczestnictwa w dalszym etapie postępowania badawczego. Spośród kilkunastu nauczycieli deklarujących bogate doświadczenie w łączeniu wymienionych edukacji badacz wybrał do dalszego etapu przypadki, których poznanie daje szansę na najlepsze rozwiązanie problemu badawczego, który obiecuje największy przyrost wiedzy o badanym zjawisku. Wśród nauczycieli wyłonionych do dalszego etapu badań znaleźli się między innymi pedagogzy ze Szkoły Podstawowa nr 199 w Łodzi wdrażająca innowacyjny projekt „CLIL for children”, Zespołu Szkół Społecznych Towarzystwa Oświatowego w Łodzi realizujący program kształcenia językowego w integracji z edukacją muzyczną oraz Szkoły Podstawowa Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi wdrażająca innowacyjny program kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym pt. „Angielski przez sztukę”.

#### 4.4. Organizacja i przebieg badań

Badania miały wieloetapowy przebieg. Rozpoczęły się od wstępnej analizy literatury przedmiotu, sformułowania celów i problemów badawczych, wyboru metod i opracowania narzędzia badawcze. Po opracowaniu części opisowej przystąpiono do badań empirycznych.

##### **Przebieg badań:**

- 2009–2010 r. – poszukiwanie obszaru zainteresowań, analiza literatury, udział w szkoleniach i konferencjach;
- styczeń 2011 r. – maj 2011 r. – wstępna kwerenda literatury;
- maj 2011 r. – wybór tematu rozprawy doktorskiej;
- wrzesień 2011 r. – sformułowanie problemów badawczych, celu badań;
- 2012–2015 r. – czynny udział w środowisku praktyków zajmujących się edukacją językową uczniów na poziomie wczesnoszkolnym w celu poznania, uzupełnienia informacji i badania instytucji oraz pogłębienia zdobytej wiedzy poprzez analizę literatury, udział w konferencjach, szkoleniach i warsztatach w kraju i za granicą;
- kwiecień – czerwiec 2016 r. – dobór metod, technik i narzędzi badawczych oraz ich konstruowanie
- czerwiec 2016 r. – przeprowadzenie badań pilotażowych, weryfikacja narzędzia badawczego;
- grudzień 2016 r. – kwiecień 2017 r. – przeprowadzenie badań ilościowych;
- kwiecień 2017 r. – analiza dokumentów zastanych;
- maj 2017 r. – analiza zebranego materiału badawczego (badań ilościowych);
- kwiecień 2017 – czerwiec 2017 r. – przeprowadzenie badań jakościowych;
- lipiec – sierpień 2017 r. – analiza zebranego materiału badawczego;
- sierpień – wrzesień 2017 r. – opracowanie wniosków końcowych ;

## ROZDZIAŁ 5.

### SPOSOBY INTEGROWANIA EDUKACJI JĘZYKOWEJ Z EDUKACJĄ ARTYSTYCZNĄ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

#### 5.1. Integracja z perspektywy analizowanych dokumentów

Ze względu na ogólną wartość dokumenty odgrywają istotną rolę w każdym zbiorze danych gromadzonych w studium przypadku. Mogą one dostarczyć dodatkowych szczegółów potwierdzających wcześniejsze informacje, bądź stanowić źródło wskazówek wartych dalszego rozważenia<sup>1</sup>. W literaturze metodologicznej zamiast określenia „analiza dokumentów” można się spotkać z terminem „badanie dokumentów” czy „przeszukiwanie źródeł wtórnych”<sup>2</sup>. Niektórzy autorzy (Cz. Kupisiewicz, M. Łobocki, K. Żegnałek, H.H. Krüger, W. Goriszowski)<sup>3</sup> zaliczają analizę dokumentów do metod, tymczasem inni (T. Pilch czy W. Puślecki)<sup>4</sup> do technik badawczych. Badanie dokumentów polega na opisie, interpretacji i wnioskowaniu o faktach, wydarzeniach, zjawiskach, o właściwościach poprzez ustalenie i opisywanie cech tychże dokumentów lub wytworów, rozumianych szeroko. Przedmiotem analizy jest dokument, za który przyjmuje się wszelki materialny wytwór działania, materialny przedmiot, zawierający w sposób bezpośredni lub pośredni interesujące badacza dane, czyli stanowiący świadectwo zaistnienia jakiegoś faktu, zjawiska. Przedmiotem badania może stać się ustawodawstwo szkolne<sup>5</sup> oraz programy nauczania, cele i treści w nich zawarte<sup>6</sup>.

Potrzeba empirycznej weryfikacji założenia integracji edukacji językowej z edukacją wczesnoszkolną stało u źródeł przeprowadzonych badań. Celem analizy jest poszukiwanie przejawów oraz interpretacja terminu „integracja”, czynników motywacyjnych podejmowania tytułowej integracji oraz proponowanych rozwiązań metodycznych (ze szczególnym uwzględnieniem włączania w tok edukacji językowej zajęć artystycznych). Materiałem dokumentacyjnym są

---

<sup>1</sup> R. K. Yin, *Studium przypadku...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>2</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 157 – 163.

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wyd. Graf Punkt, Warszawa 2000, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2001, K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wyd. WSP, Warszawa 2008, H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007, W. Goriszowski, *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, WSP TWP, Warszawa 2006.

<sup>4</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995, W. Puślecki, *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. ODN, Kalisz, 1985.

<sup>5</sup> W. Goriszowski, *Podstawy metodologiczne...*, dz. cyt., s. 154.

<sup>6</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 74.

podstawy programowe dla szkoły podstawowej (z dnia 23.12.2008 roku oraz z dnia 14.02.2017 roku) a także cztery programy nauczania języka angielskiego na I etapie edukacyjnym wiodących na rynku wydawnictw. Oto ich zestawienie:

1. *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania języka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej*, M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, Oxford University Press 2009.
2. *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej*, I. Studzińska, A. Mędała, M. Kondro, E. Piotrowska, Macmillan Polska 2015.
3. *Program nauczania języka angielskiego zgodny z Podstawą Programową z dnia 27 sierpnia 2012 z późniejszymi zmianami*, M. Bogucka, Pearson Central Europe 2016.
4. *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, M. Klębowska, Egis/Express Publishing 2007.

Analiza wyżej wymienionych dokumentów polega na badaniu jakościowym za pomocą ukierunkowanego tematycznie przeglądu treści tekstów operacyjnych (np. opisów ćwiczeń proponowanych do wykonania na lekcji). Otrzymane dane jakościowe poddane zostały procesowi kodyfikacji. Badania prowadzone były w latach 2016–2017 kiedy w szkołach realizowano podstawę programową z roku 2008. Od września 2017 zmieni się rzeczywistość edukacyjna, zacznie obowiązywać w szkołach nowa podstawa programowa. W momencie prowadzenia badań istniał jedynie projekt dokumentu, dlatego poddano go tylko wstępnej analizie, która zostanie rozwinięta w kolejnych badaniach autorki.

Rozważania rozpoczyna poszukiwanie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące sposobu rozumienia pojęcia integracji w podstawach programowych języka obcego nowożytnego w klasach I–III oraz w wybranych programach nauczania.

### 5.1.1. Teoretyczny fundament idei integracji

Tendencja do obniżania wieku wprowadzenia obowiązkowej edukacji języka obcego rozpoczęła dyskusję na temat charakterystyki ucznia młodszego, procesów poznawczych oraz zasad dydaktyki, które należy wdrażać na tym etapie kształcenia. W 2006 roku Komisja Europejska, Oddział Edukacji i Kultury opublikowała *Raport*<sup>7</sup>, w którym sformułowano zasady nauczania języków najmłodszych. Badania przeprowadzone w kilku krajach europejskich potwierdzały wymóg dostosowania dydaktyki do potrzeb i etapów rozwojowych dzieci, a także konieczność modyfikacji modelu kształcenia nauczycieli uczniów najmłodszych. Jedną ze zmian sugerowaną

<sup>7</sup> *Final Report of the EAC 89/04 The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Raport powstał po przeprowadzeniu międzynarodowego projektu nt. nauczania dzieci i uczenia się języków obcych w państwach Unii Europejskiej. Wzięli w nim udział przedstawiciele z: Wielkiej Brytanii, Niemiec, Węgier, Chorwacji, Hiszpanii i Polski. Wnioski z raportu dostępne on-line: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/the-main-pedagogical-principles-underlying-the-teaching-of-languages-to-very-young-learners.pdf>, data dostępu: 10.06.2017.



przez autorów *Raportu* jest uwzględnienie tendencji psycholingwistycznych o nauczaniu zgodnym z tzw. modelem całościowym (*holistic language learning*).

Idea integracji, wprowadzona do edukacji w 1999 roku miała mocne podstawy filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne. „U podstaw integracji leży [...] podejście do edukacji zwane holizmem, a więc całościowym postrzeganiem człowieka i świata”<sup>8</sup>. „Dziecko w wieku wczesnoszkolnym postrzega świat całościowo i należy mu ukazać scalony obraz”<sup>9</sup>. Postawa filozoficzna dotyczy relacji części i całości w procesie poznania. Na etapie wczesnoszkolnym integracja polega na wyodrębnieniu z otaczającej rzeczywistości scalonych sytuacji i „zanurzenia” w nich uczniów. „Podmiotowość dziecka, [...] koncentracja na uczniu (learner-centered), która pozwoli na realizację postulatu uwzględniania indywidualnych potrzeb, możliwości i upodobań dziecka”, „[...] praca zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność”<sup>10</sup> stanowią podstawę psychologiczną. Widoczne jest w dokumentach odniesienie do konkretnych teorii: „zagadnienie zintegrowania treści z różnych obszarów edukacyjnych powinno być rozpatrywane pod kątem rozwoju Inteligencji Wielorakich, opracowanych przez Howarda Gardnera”<sup>11</sup>, „rolą pedagoga jest stymulowanie rozwoju inteligencji ucznia”<sup>12</sup>. Podkreśla się także postulat nauczania wielozmysłowego: „Nauka wymaga zaangażowania ruchowego oraz wielu zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, węchu a nawet smaku (polisensory teaching)”<sup>13</sup>, „Różnorodność ćwiczeń pozwala wykorzystać wszelkie rodzaje aktywności w procesie nauczania: słuchową, wzrokową, ruchową i dotykową”<sup>14</sup>. Podkreśla się konieczność angażowania wszystkich sfer osobowości dziecka: „dla pełnego rozwoju ucznia zadania wykonywane przez niego powinny jednoczyć emocje, intelekt i wyobraźnię”<sup>15</sup>, „nadrzędnym celem integracji jest wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju (fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym i duchowym)”<sup>16</sup>. Z punktu widzenia pedagogicznego dominuje konstruktywistyczne podejście do uczenia się. Podkreśla się potrzebę stwarzania sytuacji „[...] aby przez działanie i odkrywanie poznawać otoczenie”<sup>17</sup>, a „integracja nie może polegać tylko na wprowadzaniu angielskich nazw, ale przede wszystkim na poznawaniu nowego zagadnienia poprzez działanie i prace twórcze”<sup>18</sup>. Podstawę teoretyczną wprowadzonej idei stanowił holizm, elementy teorii gestalt i konstruktywizm. W aspekcie teoretycznym

---

<sup>8</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Egis/Express Publishing, Kraków 2007, s. 6.

<sup>9</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania języka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej*, Oxford University Press 2009, s. 4.

<sup>10</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 10.

<sup>11</sup> M. Bogucka, *Program nauczania języka angielskiego zgodny z Podstawą Programową z dnia 27 sierpnia 2012 z późniejszymi zmianami*, Pearson Central Europe 2016, s. 6.

<sup>12</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 14.

<sup>13</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>14</sup> I. Studzińska., A. Mędała, M. Kondro., E. Piotrowska, *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej*, Macmillan Polska 2015, s. 25.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt.

<sup>17</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 4.

<sup>18</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 6.

integracja zachodzi w samym dziecku, które organizuje swoje poznanie, doświadczenia, przeżycia w wewnętrzne struktury psychiczne, bez oddzielania aspektów intelektualnych, działaniowych i emocjonalnych, scalając w całościowe doświadczenie.

W podstawie programowej z dnia 14.02.2017<sup>19</sup>, która dla klasy I szkoły podstawowej wejdzie w życie 1 września 2017 roku utrzymana jest koncepcja kształcenia zintegrowanego, którego celem jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka oraz przyjęcie, jako podstawowej formy organizowania pracy ucznia, jego wieloaspektowej, wielokierunkowej aktywności. Idea integracji interpretowana jest w myśl koncepcji Ryszarda Więckowskiego. „Elementem integrującym kierunki edukacji jest język w swym aspekcie semiotycznym”<sup>20</sup> czytamy w nowej podstawie. Dziecko ujmując całościowo rzeczywistość odczuwa potrzebę wyrażania swoich doznań i przeżyć za pomocą systemu znaków (ekspresji słownej, plastycznej, muzycznej, ruchowej). Napotykając na nie poznaje rzeczywistość, którą one symbolizują (znaki języka mówionego, pisanego, symbole matematyczne, techniki plastyczne, będące swoistym językiem sztuki, język akustyki itd.). Poznanie różnorodnych języków jest równoważne z doświadczaniem wieloaspektowości otaczającego świata. Zadaniem nauczyciela jest organizacja sytuacji edukacyjnych, aby uczniowie podejmowali się różnorodnych czynności rozwijających ich aktywność percepcyjno-innowacyjną. W przyjętej koncepcji kształcenia zintegrowanego preferowany paradygmat, określony mianem percepcyjno-innowacyjnego stylu uczenia się, funkcjonuje w fenomenologicznym sposobie myślenia, zakorzenionym w sformułowanej przez Romana Ingardena fenomenologicznej koncepcji człowieka.

### 5.1.2. Model zintegrowanej edukacji a języki obce w klasach I–III

Sposób, w jaki język obcy został opisany w tekście podstawy programowej z roku 2008 r. nie zostawia wątpliwości, że naczelną zasadą realizacji podstawy dla języka obcego na tym etapie jest rozwijanie umiejętności językowych w sposób zapewniający integrację z innymi obszarami nauczania. W „Zalecanych warunkach i sposobie realizacji” (Rozp. MEN z dn. 23.12.2008 r., załącznik 2:19) w punkcie 5 można przeczytać:

„Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Ze względu na prawidłowość rozwoju umysłowego dzieci, treści powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym, tzn., że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia mają być powtarzane, pogłębiane, a potem rozszerzane” (podkreślenie autorki).

<sup>19</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 14.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2017, poz. 356): <http://isap.sejm.gov.pl/Deta-ilsServlet?id=WDU20170000356>, data dostępu: 28.01.2017

<sup>20</sup> Tamże, s. 54

Jedną z podstawowych trudności dla nauczyciela języka obcego może stanowić sposób interpretacji zintegrowanego kształcenia oraz poszukiwanie płaszczyzn na których integracja powinna się dokonywać. Analiza dokumentów ma na celu wskazanie obszarów i sposobów jej realizacji.

### **5.1.3. Płaszczyzny integracji – możliwość różnorodnych interpretacji**

#### **Integracja personalna**

Polska sytuacja kształcenia dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest dość złożona, ponieważ od 1 września 1999 r. wprowadzono w klasach I–III tzw. nauczanie zintegrowane, w którym nie ma wyraźnie zarysowanego podziału przedmiotowego, a treści, formy, metody pracy, środki dydaktyczne powinny być dobierane z nastawieniem na integralność. Przez większość czasu uczniowie przebywają z jednym nauczycielem – wychowawcą, który realizuje ustalony przez siebie plan, dostosowuje czas zajęć i przerw do aktywności uczniów, decyduje o rozłożeniu materiału w ciągu dnia, oraz dokonuje podziału na treści wcześniej przypisane różnym przedmiotom, dobiera formy i metody pracy. Taka formuła daje możliwość „wplatania” elementów języka obcego w całość nauczania i zachowania charakteru zintegrowanego. W podstawie programowej z dnia 23.12.2008 roku<sup>21</sup> (której realizacja weszła w życie w klasach I szkoły podstawowej od roku szkolnego 2009/2010) widoczny jest powrót do używania nazwy edukacja wczesnoszkolna, jednakże podkreśla się, iż ma ona być nadal realizowana w formie kształcenia zintegrowanego. Integrację rozumie się tutaj w sposób personalny, czyli poprzez osobę nauczyciela, który jest organizatorem różnorodnych aktywności dziecka, inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych.

Zróznicowane przygotowanie merytoryczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stało się przyczyną dopełnienia zapisów Podstawy Programowej o „Zalecane warunki i sposoby realizacji” (Rozp. MEN z dn. 23.12.2008, załącznik 2:19), gdzie w punkcie 6 można przeczytać:

„W klasach I–III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi. Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje” (podkreślenie autorki).

Z prowadzonych przez autorkę badań na terenie Łodzi wynika, że większość zajęć z języka obcego (angielskiego) w nauczaniu wczesnoszkolnym jest prowadzona przez tzw. nauczycieli przedmiotowców (65% respondentów), którzy łączą nauczanie na I i II etapie kształcenia, 12% nauczycieli uczy języka angielskiego tylko w edukacji wczesnoszkolnej (wszyscy posiadają

---

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4, poz. 17): <http://isap.sejm.gov.pl/Deta-ilsServlet?id=WDU20090040017>, data dostępu: 10.02.2017.

dotatkowe kwalifikacje do prowadzenia zajęć w grupach dziecięcych), a nauczanie języka angielskiego z edukacją wczesnoszkolną łączy 16% badanej grupy. Daje to obraz, w którym w większości przypadków nauczanie języka obcego pozostaje modelem przedmiotowym (77%), gdzie nauka odbywa się w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Personalne rozumienie procesu integracji (poprzez osobę nauczyciela) pozostaje stanem oczekiwanym „[...] kształcenie zintegrowane łatwiej będzie realizować w sytuacji, gdy nauczyciel nauczania początkowego uczy również języka angielskiego”<sup>22</sup>, lecz wciąż życzeniowym (pozytywnym zjawiskiem jest stale rosnąca liczba nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje do podejmowania tak rozumianej integracji)<sup>23</sup>.

### **Integracja podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym**

Kolejną płaszczyzną jest integracja wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym, nie tylko ucznia, rodziców ale także nauczycieli. W programach nauczania czytamy: „Jeśli lekcje języka angielskiego prowadzi anglista, wówczas istotna jest współpraca z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, aby skoordynować w czasie nauczane treści”<sup>24</sup>, „[...] jeśli nauczyciel języka angielskiego nie jest jednocześnie nauczycielem prowadzącym dzieci, niezbędna jest ścisła współpraca między oboma pedagogami”<sup>25</sup>.

Wyniki badań prowadzonych przez Katarzynę Sradomską ukazują, iż współpraca między nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej a anglistami istnieje, dotyczy zaś przede wszystkim sfery wychowawczej. Odnosi się głównie do wymiany uwag na temat zachowań i postępów w nauce uczniów ze specjalnymi wymaganiami edukacyjnymi. Nauczyciele nie konsultują się w sprawach tematyki zajęć, metod czy technik pracy lub środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach<sup>26</sup>.

### **Integracja zespołu klasowego**

Integracja zespołu klasowego czyli „tworzenie atmosfery wspólnoty, której każdy uczeń jest integralną częścią przy jednoczesnym zapewnieniu uczniom, że w razie potrzeby każdy traktowany będzie indywidualnie, a materiał dostosowany do jego możliwości”<sup>27</sup> jest kolejną płaszczyzną rozumienia integracji. W dokumentach podkreśla się potrzebę „[...] współdziałania w grupie rówieśniczej, a także poznawania siebie i budowania poczucia własnej wartości”<sup>28</sup>.

<sup>22</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>23</sup> Dane statystyczne porównuje z badaniami empirycznymi prowadzonymi przez K. Sradomską w ramach pracy doktorskiej pt. „Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej” powstałej w 2014 roku w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>24</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 6.

<sup>25</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 6.

<sup>26</sup> K. Sradomska, *Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Sikorska-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN Nauczycieli, Warszawa 2009, s. 63.

<sup>27</sup> I. Studzińska i in., *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>28</sup> Tamże s. 11.

### **Integracja oceny w nauczaniu wczesnoszkolnym**

Następny aspekt integracji wynika z podejścia do oceny przyjętej w nauczaniu wczesnoszkolnym. Na tym etapie edukacyjnym stosowana jest ocena opisowa, która daje możliwość śledzenia indywidualnego rozwoju dziecka i wskazuje na jego osiągnięcia. Również nauczyciel języka powinien stosować ocenę opisową do określania postępów w nauce. „Ocena opisowa powinna podkreślać to, co dziecko już potrafi oraz jaki wysiłek włożyło w naukę lub wykonaną pracę. Stanowi to istotny czynnik motywujący, a także wzmacnia poczucie własnej wartości”<sup>29</sup>. Podkreśla się również, iż uczeń powinien być włączany w budowanie świadomości oceniania przez samoocenę (podmiotowość ucznia w sposobie oceniania). „ Integracja z podstawą programową przejawia się także tym, że podobnie jak w podstawie, w programie proponowane jest podsumowanie osiągnięć uczniów na koniec klasy I i III”<sup>30</sup>.

### **Integracja wielopłaszczyznowa**

Zintegrowanie programu nauczania języka angielskiego z programem I etapu edukacyjnego daje możliwość integracji treści, celów i metod kształcenia (integracja wielopłaszczyznowa). Analiza dokumentów zastanych wskazuje na różnice w rozumieniu pojęć integracja treści, a korelacja. Język angielski prowadzony w ramach edukacji wczesnoszkolnej ma mieć charakter zintegrowany, w innym przypadku są to odrębne zajęcia, które powinny być skorelowane z treściami nauczania edukacji wczesnoszkolnej<sup>31</sup>. „Treści nauczania przedstawione w naszym programie są skorelowane z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego”<sup>32</sup>. „Treści nauczania języka angielskiego powinny być skorelowane z wymaganiami innych obszarów edukacyjnych: edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, społecznej i zdrowotnej, a także zajęć komputerowych i technicznych oraz etyki”<sup>33</sup>. Korelacja rozumiana jest tutaj jako wspólne pole tematyczne, na które w ustalonym czasie wkraczają różne obszary edukacyjne (międzyprzedmiotowość), przy czym to współwystępowanie problematyki w czasie ma pomnażać efekt poznawczy bądź umiejętnościowy ucznia<sup>34</sup>. „Wiedza oraz umiejętności z zakresu wszystkich dziedzin edukacji wczesnoszkolnej umożliwiają zastosowanie szeregu technik oraz zadań językowych, które w znacznym stopniu wzbogacą nauczanie języka angielskiego”<sup>35</sup>. Pojęcie integracja ma zaś szerszy zasięg i oznacza proces ciągły, polegający na stopniowym poznawaniu kręgów zjawisk w całości, scalaniu przyswojonej przez uczniów wiedzy z ich aktualną działalnością<sup>36</sup>.

---

<sup>29</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>30</sup> Tamże, s. 5.

<sup>31</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt.

<sup>32</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>33</sup> I. Studzińska i in., *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>34</sup> H. Pytlak, *Pedagogiczne wartości muzyki*, Wyd. Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyki, Warszawa 1981, s. 50.

<sup>35</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 6.

<sup>36</sup> Tamże, s. 50.



### Integracja czynnościowa

Dążenie do korelacji różnych obszarów edukacyjnych prowadzi do integracji czynnościowej, u której źródeł „[...] leży przekonanie, że aktywność językowa dziecka musi być wielostronna, aby jak najpełniej wykorzystać potencjał umysłowy małego ucznia”<sup>37</sup>. „W trakcie nauki języka uczniowie powinni wykorzystywać i rozwijać posiadane zdolności werbalne, muzyczno-ruchowe, manualne”<sup>38</sup>, stąd też potrzeba integrowania różnych dziedzin wiedzy i umiejętności. Nauczanie języka angielskiego powinno być zatem skoordynowane z tym, czym uczniowie aktualnie zajmują się na innych lekcjach, dlatego też należy „łączyć wiedzę z rozmaitych przedmiotów w zrozumiałe dla ucznia, wzajemnie przenikające się i uzupełniające całości”<sup>39</sup>. Dotyczy to zarówno treści, jak i umiejętności. Rolą lekcji języka angielskiego jest zatem wspieranie i utrwalanie wiadomości i umiejętności już zdobytych, lub właśnie przez dziecko zdobywanych. W ten sposób umożliwia się uczniom wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach, co jest niezbędnym warunkiem rozwoju samodzielności.

### Integracja treści nauczania

Programy nauczania proponują integrację na poziomie treści, sugerując koncentryczny układ, polegający na ześrodkowaniu nauczania wokół jednego głównego tematu przewodniego<sup>40</sup>. Z przedstawionych w programach rozwiązań wynika korelacja tematyczna z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. „Polega ona na tym, że nauczyciel języka wykorzystuje tematy omawiane na zajęciach nauczania początkowego”<sup>41</sup>.

Z przeprowadzonych badań własnych wynika, że nauczyciele wskazują na brak możliwości równoległej realizacji tematyki zajęć z języka angielskiego do tematyki zajęć edukacji wczesnoszkolnej. Jest to rezultatem konieczności poświęcenia czasu na wyćwiczenie materiału językowego, co ogranicza liczbę tematów. Innym problemem, na który wskazują respondenci jest zróżnicowany poziom skomplikowania językowego, który często uniemożliwia realizację tej samej tematyki. Przeprowadzone obserwacje lekcji oraz analiza dokumentów dokonanych przez Katarzynę Sradomską potwierdzają taki stan rzeczy<sup>42</sup>. Jedynie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy prowadzą język angielski integrują tematykę zajęć wewnątrz jednego dnia lub tygodnia. Zewnętrzne czynniki organizacyjne umożliwiają im taką realizację.

Z analizy dokumentów wynika, że pod hasłem integracja proponuje się niejednokrotnie (w scenariuszach zajęć czy rozkładach materiałów) tematy oparte na asocjacjach słownych, swobodnych skojarzeniach, w wyniku których pojawia się rejestr treści i działań pozbawionych

<sup>37</sup> I. Studzińska i in., *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>38</sup> Tamże, s. 11.

<sup>39</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 6.

<sup>40</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt.

<sup>41</sup> Tamże, s. 5.

<sup>42</sup> K. Sradomska, *Zintegrowany język obcy...*, dz. cyt., s. 64-65.

jakichkolwiek głębszych merytorycznych powiązań (na przykład w ramach tematu *Łąka* dzieci opisują jej barwy, uczą się nowych słów w języku angielskim oraz śpiewają piosenkę wykorzystując ćwiczone słownictwo)<sup>43</sup>. Podobne przykłady można mnożyć.

### **Integracja doświadczeń dziecka**

Kolejną płaszczyzną integracji jest scalanie doświadczeń dziecka. Dobór treści kształcenia powinien być uzasadniony tak psychologicznie (możliwości i zainteresowania dziecka), jak i społecznie (realne warunki jego egzystencji). Założenia programowe edukacji wczesnoszkolnej oraz języka angielskiego dostosowują treści nauczania do tego, co dla ucznia odpowiednie i bliskie. „Punktem wyjścia są interesujące i bliskie dziecku kręgi tematyczne (topic-based teaching) łączące różne dziedziny wiedzy i umiejętności”<sup>44</sup>. „Rozpoczynamy naukę od kręgu zainteresowań najbliższych dziecku [...] i stopniowo poszerzamy [...] o kolejne tematy z dalszego otoczenia”<sup>45</sup>. Większość tematów w języku obcym jest powtórzeniem treści poruszanych na edukacji wczesnoszkolnej, np. dom i rodzina, koledzy i przyjaciele, przyroda w otoczeniu dziecka, zabawy i zainteresowania uczniów. W doborze treści najważniejsza jest „przydatność słownictwa i zwrotów w sytuacjach bliskich dzieciom. Dlatego też w pierwszej kolejności wprowadzanie są zwroty funkcjonalne, rzeczowniki oraz słownictwo z bajek, opowiadań czy historyjek”<sup>46</sup>. Działy treściowe realizowane są w poszczególnych latach w formie spiralnego układu, „[...] a to oznacza, że materiał cyklicznie powtarzany, jest poszerzany o nowe słowa i struktury”<sup>47</sup>.

Problemem, który nasuwa się podczas analizy jest dobór treści kształcenia. Jedną z osi schematu wokół którego się je porządkuje przebiega wzdłuż różnych kręgów środowiska społecznego (członkowie rodziny, zwierzęta domowe, zabawki, szkoła itp.). Drugą wyznacza naturalny przebieg zmian zachodzących w przyrodzie (zmienność pór roku, pogody itp.). Wybór tematów wpisuje się w powszechny problem infantylizacji treści nauczania. Z perspektywy wiedzy i umiejętności przeciętnego ucznia klasy początkowej część materiału mieści się w strefie rozwoju pięcioletka. Niewątpliwie są to tematy bliskie dziecku, choć trudno sobie wyobrazić, że w erze globalnej wioski wyczerpują obszar jego poznawczych eksploracji i zainteresowań. Trudno też spełnić warunek problemowości, który ma wywoływać w dziecku rodzaj specyficznego zaciekawienia, zdumienia i intelektualnego „zafrapowania”.

### **Integracja celów nauczania**

Integracja celów wynika ze spójności nadrzędnych celów nauczania języka angielskiego w klasach I–III z ogólnymi celami wynikającymi z podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. Taką integrację rozumie się jako brak oddzielania celów nauczania od celów

---

<sup>43</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt.

<sup>44</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>45</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 4.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 5.

wychowawczych, która prowadzi do „[...] wszechstronnego wspieranie rozwoju uczniów w sferze intelektualnej, fizycznej i emocjonalnej”<sup>48</sup>.

### **Integracja metod i technik pracy**

Integracja metod i technik pracy może polegać na zastosowaniu zbieżnych dla obu edukacji (językowej i wczesnoszkolnej) metod, będących w zasadzie tymi samymi, lub podobnymi sposobami pracy z dziećmi, ale często występującymi pod różnymi nazwami. Łączenie metod i technik może być także włączaniem metodyki jednej edukacji (np. muzycznej, plastycznej) do kształcenia językowego. Potrzeba wcielania różnych metod, technik, środków dydaktycznych wynika ze struktury lekcji, w której powinno się stosować zasadę „stir and settle”, równoważenia ćwiczeń angażujących dzieci na przemian fizycznie i umysłowo. Każde ćwiczenie powinno trwać od 5 do 10 minut i różnić się od poprzedniego, pobudzając dzieci w różny sposób<sup>49</sup>.

### **Integracja wewnątrzprzedmiotowa**

Ostatnią z dostrzeżonych płaszczyzn jest integracja wewnątrzprzedmiotowa (wynikająca z metodyki nauczania języka obcego), która polega na łączeniu różnych treści w edukacji językowej z zachowaniem równowagi między czterema sprawnościami językowymi (słuchaniem, mówieniem, czytaniem i pisanem) oraz nauczaniem gramatyki i słownictwa przy użyciu tych sprawności.

W nowej podstawie programowej, która wejdzie w życie we wrześniu 2017 roku podkreśla się, iż niezbędnym jest:

„[...] realizowanie treści zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego z zakresu języka obcego nowożytnego w sposób spójny z treściami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, plastycznej, technicznej, informatycznej i muzycznej”<sup>50</sup> (podkreślenia autorki).

Oznacza to, że integracja jest warunkiem koniecznym w edukacji językowej uczniów klas I–III, a myśli się o niej w aspekcie zewnętrznym wobec podmiotu oddziaływać pedagogicznych. Pojmowanie integracji dotyczy przede wszystkim płaszczyzny ułożenia układów treści w całość i opiera się na organizacyjnej aktywności nauczyciela. Dalsza część podpunktu potwierdza sposób rozumienia:

„Niezbędne jest zatem, aby nauczyciel języka obcego nowożytnego zapoznał się z całą podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i na bieżąco śledził jej realizację, tak aby edukacja z zakresu języka obcego nowożytnego wspierała i była wspierana przez treści nauczania określone dla pozostałych edukacji [...]”<sup>51</sup>.

<sup>48</sup> I. Studzińska i in., *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>49</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt.

<sup>50</sup> Nowa podstawa programowa.

<sup>51</sup> *Rozporządzenie MEN z dn. 14.02.2017*, dz. cyt.

W podstawie programowej z roku 2017 zaznacza się bardzo wyraźnie, iż płaszczyzną integracji ma być przede wszystkim treść oraz spójność aktywności ucznia. Kompetencje ucznia w zakresie innych przedmiotów powinny być ściśle powiązane z czynnościami podejmowanymi na lekcji. Wzrost kompetencji (rozwój intelektualny, fizyczny, zwiększający się zasób wiedzy i doświadczeń życiowych czy przyrost kompetencji społecznych) ma wpływać na organizację procesu nauczania języka obcego.

#### **5.1.4. Sposoby realizacji integracji**

Jedną z metod pracy proponowanych w dokumentach, jako rozwiązanie wspierające integrację jest metoda projektów. „Praca projektowa ma prawie zawsze charakter międzyprzedmiotowy, lub nawet ponadprzedmiotowy”<sup>52</sup>, „[...] przynosi korzyści poznawcze i społeczno-emojonalne”<sup>53</sup>, „[...] jest doskonałym treningiem samodzielności w uczeniu się, przez co pomaga rozwijać kompetencje kluczowe”<sup>54</sup>, „[...] stwarza doskonałą okazję do kształtowania umiejętności współdziałania w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych”<sup>55</sup>. W obliczu wszystkich cytowanych powyżej korzyści uderza sposób definiowania metody projektu. W jednym z programów opisana jest struktura pracy. „[...] składa się ona zazwyczaj z trzech faz. Faza pierwsza to uzgodnienie z uczniami, jaki temat będą opracowywać i w jakiej formie. Może to być na przykład plakat lub album na temat zwierząt egzotycznych. Druga faza to grupowa lub indywidualna praca nad projektem (często poza klasą, w domu, w bibliotece), zbieranie materiałów i przygotowanie prezentacji. Ostatnia i bardzo ważna faza to przedstawienie projektu całej klasie (np. plakatu) i omówienie go po angielsku”<sup>56</sup>. „Niejednokrotnie angażuje też rodziców, którzy pomagają w realizacji np. części plastycznej”<sup>57</sup>. „Nadrzędnym celem projektów językowych jest utrwalenie i zastosowanie wcześniej poznanych słów i struktur”<sup>58</sup>. Uderza brak zrozumienia idei metody projektu (gdzie u podstaw leży pogłębione działanie badawcze dziecka) i utożsamianie jej z pracą grupową na zadany temat. Samodzielność ucznia rozumie się jako korzystanie ze słownika, a rozwijanie kompetencji kluczowych to samodzielne poszukiwanie (np. w słowniku)<sup>59</sup>. Współdziałanie w sytuacjach pozaszkolnych dopuszcza pomoc rodzica, a poszukiwanie informacji z innych dziedzin ogranicza się do znalezienia danego słowa w słowniku polsko-angielskim.

Metoda projektu jest stwarzaniem warunków do indywidualnego kierowania własnym, interdyscyplinarnym procesem uczenia się. Zakłada dużą samodzielność oraz odpowiedzialność podmiotu za ten proces, narzuca wielostronną jego aktywność. Metoda projektu nakłania do

---

<sup>52</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>53</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 24.

<sup>54</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>55</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 24.

<sup>56</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 24.

<sup>59</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 4.

podejmowania pogłębionego działania badawczego, które ma na celu znalezienie odpowiedzi na nurtujące pytania<sup>60</sup>. Nazwanie, w omawianych programach nauczania, powyższych przykładów metodą projektu jest dużym nadużyciem, a może nawet błędem merytorycznym.

Innym sposobem jest wprowadzanie gier i zabaw, gdyż „[...] aktywizują dziecko w sposób całościowy”<sup>61</sup>, „[...] stymulują i motywują małych uczniów, przywołują pozytywne skojarzenia i pomagają kreować atmosferę sprzyjającą uczeniu się”<sup>62</sup>. Wykorzystując grę można stwarzać sytuacje podobne do autentycznych, dzieci uczą się reagować w warunkach, przypominających prawdziwe formy komunikacji językowej. W dokumentach podkreśla się atrakcyjność oraz efektywność tego typu ćwiczeń oraz możliwość rozwijania różnych umiejętności i sfer osobowości dzieci.

Obszary edukacyjne, które wydają się być szczególnie predystynowane do integrowania to edukacja muzyczna i plastyczna, gdyż „ćwiczenia tego typu wykorzystują naturalną aktywność dzieci i umożliwiają uczenie się przez działanie”<sup>63</sup>, „[...] dają sposobność wyrażenia się w artystyczny sposób”<sup>64</sup>, „[...] wspomagają wszechstronny rozwój i uatrakcyjnają lekcje”<sup>65</sup>, zaspokajają potrzebę różnorodności działań<sup>66</sup>, umożliwiają częste powtarzanie w ciekawej formie<sup>67</sup>. „Wprowadzając piosenkę wykorzystuje się naturalne predyspozycje dzieci do przyswajania języka, czyli umiejętność imitacji, dobrą pamięć oraz działanie przez analogię”<sup>68</sup>, a „[...] większość z nich lubi śpiewać, dlatego warto wykorzystywać piosenki lub ćwiczenia rytmiczne”<sup>69</sup>. Istota i celowość połączeń wynika z wiedzy psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej cech rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym, a rozwiązania metodyczne są zogniskowane wokół troski o wszechstronny, harmonijny rozwój ucznia.

W analizowanych dokumentach sformułowano wiele korzyści płynących z integracji języka angielskiego z edukacją artystyczną. Można je podzielić na grupę korzyści dla procesu uczenia się języka obcego oraz korzyści ogólnych, dla szeroko rozumianego rozwoju dziecka. „Wykonywanie prac plastycznych [...] służy utrwalaniu słownictwa i zwrotów, a poprzez swoją atrakcyjną formę motywuje do zapamiętywania”<sup>70</sup>. Piosenki i rymowanki zawierają element powtarzający się (refren), w ten sposób zachęcają dzieci do częstych repetycji<sup>71</sup>. „Zapamiętywaniu słówek i zwrotów sprzyja melodia, rytm, rym oraz często towarzyszący piosence ruch”<sup>72</sup>. „Praca

<sup>60</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/dla.../proces-dydaktyczno-wychowawczy?download...projektu>, data dostępu: 12.08.2017.

<sup>61</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>64</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>65</sup> I. Studzińska i in., *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 25. M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 14.

<sup>66</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt.

<sup>67</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt.

<sup>68</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>69</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 15-16.

<sup>70</sup> Tamże, s.16.

<sup>71</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>72</sup> Tamże.



plastyczna umożliwia indywidualny kontakt z uczniem, a zadaniem nauczyciela jest wykorzystanie tej sytuacji do zachęcenia dzieci do używania języka obcego<sup>73</sup>. Wspomaganie procesu zapamiętywania, motywowanie do nauki, inspirowanie do wyrażania własnych myśli to wymieniane w badanych dokumentach korzyści dla procesu uczenia się języka obcego.

W ogólnych korzyściach akcentuje się rozwój wszystkich sfer życia ucznia „[...]włączanie zajęć plastycznych (arts and craft activities) wspomaga zarówno nauczanie języka angielskiego, jak i rozwija umiejętności społeczne dzieci oraz kształtuje ich wrażliwość estetyczną”<sup>74</sup>. Uwzględnienie interpersonalne i społeczne podmiotowości ucznia i jego indywidualnego rozwoju „[...]dbałość o rozwój inteligencji wizualno-przestrzennej oraz muzycznej przyczynia się do wzrostu motywacji dziecka, zwłaszcza takiego, u którego tradycyjnie rozumiane myślenie logiczno-matematyczne i werbalno-językowe jest na stosunkowo niskim poziomie”<sup>75</sup>. Akcentuje się także korzyści. „Twórcze prace plastyczne stymulują dzieci do ich omawiania i mówienia o samym sobie”<sup>76</sup>, ich wykonywanie „[...] motywuje uczniów do mówienia o swoich pracach i słuchania opowiadania innych”<sup>77</sup>. Wpływają na rozwój wrażliwości estetycznej oraz rozwijają kompetencje interkulturowe. „Śpiewając tradycyjne anglojęzyczne piosenki, umożliwiamy dzieciom kształtowanie wrażliwości muzycznej oraz poznawanie kultury danego kraju”<sup>78</sup>.

W każdym z analizowanych programów nauczania pojawiały się pomysły metodycznych rozwiązań połączeń edukacji językowej z plastyczną i muzyczną. Łączyć język angielski z muzyką to: słuchać i śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego, recytować rymowanki, łączyć śpiew z „pokazywaniem całym ciałem”, wystukiwać rytmy w wierszykach i rymowankach, inscenizować piosenki. To ubogie zestawienie wyczerpuje spektrum ćwiczeń w analizowanych programach nauczania. Język angielski można łączyć z plastyką za pomocą wymienionych w programach technik: rysowanie, kolorowanie, wyklejanie, wycinanie i lepienie. To także wszystkie z sugerowanych możliwości wykorzystania plastyki w nauczaniu języka obcego na etapie wczesnoszkolnym.

Podstawowa konkluzja, która wynika z przeprowadzonych analiz dotyczy niespójności, która rysuje się na linii pomiędzy fundamentalnymi założeniami teoretycznymi wprowadzanej integracji (klarowność i jakość jej filozoficznego, pedagogicznego i dydaktycznego podłoża), a warstwą aplikacyjną rzeczowej integracji. Idea holizmu, elementy teorii gestalt, nauczanie wielozmysłowe, teorie inteligencji wielorakich, konstruktywny sposób uczenia się są podstawą wywodu teoretycznego. Założenia filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne kreują obraz głębokiej wewnętrznej integracji wiedzy ucznia, która zachodzi w jego umyśle, tworząc spójne, dynamiczne i otwarte struktury. Opis realizacji integracji zewnętrznej nauczania wczesnoszkolnego

---

<sup>73</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>74</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>75</sup> M. Kłębowska, *Program nauczania...*, dz. cyt. s. 14.

<sup>76</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>77</sup> M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>78</sup> M. Bogucka, *Program nauczania...*, dz. cyt.

i językowego jest zróżnicowany. W analizowanych dokumentach można znaleźć wiele jej płaszczyzn i sposobów urzeczywistniania. Pierwsza z nich dotyczy układu organizacyjnego procesu nauczania (brak podziału na przedmioty, integracja poprzez osobę nauczyciela, scalanie wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym, integracja zespołu klasowego). W organizacji procesu nauczania zogniskowanego wokół osoby nauczyciela, który integruje treści nauczania widzi się najwyższy potencjał dla procesu integracji. Druga dotyczy aplikowanych rozwiązań dydaktycznych (poprzez spajanie treści, celów, metod czy aktywności ucznia). Opis realizacji integracji zewnętrznej nosi znamiona prezentacji banalnej, niekompletnej, ateoretycznej. Prezentowana wizja łączenia edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim jest w zasadzie nauką języka uzupełnianą o elementy niektórych (nie wszystkich) obszarów edukacyjnych. Duży potencjał dostrzega się zwłaszcza w sferze edukacji artystycznej (plastycznej, muzycznej), choć wymieniane przykłady są w zasadzie realizacją integracji czynnościowej (nie metod pracy!), gdzie uczeń podczas zajęć języka angielskiego wykonuje (w uproszczonym schemacie) pewne aktywności charakterystyczne dla innych edukacji (np. śpiewa czy rysuje). Trudno nawet mówić o korelowaniu tych edukacji, gdyż nie dba się o jakość i rozwijanie kompetencji z zakresu innych obszarów niż językowy, traktuje się je podrzędnie i użytkowo. Osiąganie korzyści z takiej integracji pozostaje więc w warstwie życzeniowej i wyobrażeniowej. Inną osią łączącą jest (infantylna) treść, które przybiera formę słownych asocjacji, swobodnych skojarzeń pozabawionych głębszych merytorycznych powiązań. Trudno sobie wyobrazić, aby proponowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne stanowiły potencjał zmiany, który w swoim teoretycznym założeniu ma idea integracji.

## 5.2. Proces integracji z perspektywy nauczycieli języka angielskiego w klasach I–III

W kolejnym etapie zastosowano procedurę sekwencyjnego badania mieszanego<sup>79</sup>. Proces rozpoczęto od posłużenia się metodą ilościową w celu wyłonienia przypadków, a następnie zastosowano metodę jakościową, obejmującą szczegółową eksplorację kilku z nich. Pierwszą fazę badania stanowił sondaż diagnostyczny rozumiany jako (...) sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych - posiadających znaczenie wychowawcze - w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje<sup>80</sup>. W pierwszej fazie zbadano opinie i poglądy nauczycieli uczących języka angielskiego w klasach edukacji wczesnoszkolnej w łódzkich szkołach

<sup>79</sup> R.K. Yin, *Studium przypadku...*, dz. cyt., s.51.

<sup>80</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 51.

podstawowych. W celu zebrania danych posłużono się ankietą, w której znalazły się pytania otwarte, dające respondentom swobodę wypowiedzi oraz zamknięte, zaopatrzonymi w każdy rodzaj kafeterii (zamkniętą, półotwartą oraz koniunktywną). Kwestionariusz ankiety zawierał informacje o respondentach, tzw. metryczkę oraz 25 pytań dotyczących:

- sposobu rozumienia procesu integracji w edukacji wczesnoszkolnej;
- doświadczeń integracji zajęć językowych (z zakresu języka angielskiego) z obszarami edukacji wczesnoszkolnej (motywacji podejmowanych działań, sposobu, zakresu realizacji integracji, oceny efektów);
- doświadczeń integracji zajęć językowych (z zakresu języka angielskiego) z obszarami edukacji artystycznej (motywacji podejmowanych działań, samooceny kompetencji, sposobu i zakresu realizacji integracji, oceny efektów).

W drugiej fazie badań posłużono się wywiadem otwartym. Celem jego było lepsze zrozumienie zjawiska integracji, zgłębienie nauczycielskiego rozumienia tego pojęcia oraz odtworzenie indywidualnej ścieżki dochodzenia do decyzji o włączeniu strategii integrującej we własnym działaniu oraz eksploracja osobistych doświadczeń. Taka diagnoza może stanowić podstawę do dalszych działań ulepszających, których podjęcie może należeć do samych nauczycieli, jak i osób czy instytucji nadzorujących ich pracę.

Otwartość badań jakościowych zakłada, że przed przystąpieniem do badań terenowych formułuje się wprawdzie cel i pytanie badawcze, ale ich status jest zdecydowanie tymczasowy – lista pytań jest otwarta tak długo, jak długo trwa proces badawczy<sup>81</sup>, ten rodzaj podejścia do celów zdeterminował jego formę, zawierającą pewne dyspozycje w formie listy tematów, które badaczka pragnie poruszyć w rozmowie. Te tematy, to m.in.:

- stosunek rozmówców do problemu integracji;
- sposób rozumienia terminu integracja;
- sposób realizacji integracji (doświadczenie rozmówców z realizacji integracji zajęć językowych z obszarami edukacji wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej);
- indywidualne motywacje do stosowania integracji zajęć językowych z edukacją artystyczną;
- dostrzeganie dydaktycznego potencjału integracji zajęć językowych z muzyką i plastyką;
- skutki (pozytywne i negatywne) stosowania strategii integrującej edukację językową z edukacją artystyczną;
- bariery w stosowaniu integracji zajęć językowych z edukacją artystyczną;
- źródła inspiracji rozwiązań metodycznych stosowanych w integracji.

Każdy z wywiadów poddano podobnej procedurze, składającej się z trzech etapów: deskrypcja, konceptualizacja i strukturalizacja. W deskrypcji posłużono się przede wszystkim

---

<sup>81</sup> D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001, s. 24.

sposobami zaproponowanymi przez Silvermana<sup>82</sup>. Kategoryzacja poszczególnych wypowiedzi oraz przypisywanie im znaczeń, w formie skondensowanej zostało zaprezentowane w każdym z omawianych obszarów badawczych, w formie cytatów oraz ich interpretacji.

Badanie sondażowe przeprowadzono wśród nauczycieli uczących języka angielskiego w klasach I–III w stu dwóch szkołach podstawowych mieszczących się na terenie miasta Łodzi (w osiemdziesięciu trzech placówkach państwowych, w tym w dwóch zespołach szkolno-przedszkolnych, dziewięciu szkołach społecznych, ośmiu szkołach prywatnych oraz dwóch ogólnokształcących szkołach artystycznych). Możliwość dotarcia do nauczycieli uzależniona była jedynie od zgody dyrektora danej placówki oświatowej na przeprowadzenie badania (dwóch dyrektorów szkół państwowych nie wyraziło zgody na uczestnictwo w badaniu, w jednej ze szkół nauczyciel przebywał na długoterminowym zwolnieniu lekarskim). Otrzymano 167 wypełnionych kwestionariuszy, co stanowiło 78% rozdanych ankiet. Zgodnie z projektem, badania przeprowadzono w okresie od grudnia 2016 roku do kwietnia 2017 roku. Badanie właściwe poprzedzone zostało badaniami pilotażowymi (czerwiec 2016 roku) w celu rozpoznania i postawienia wstępnej diagnozy, na podstawie której dokonano modyfikacji narzędzia badawczego.

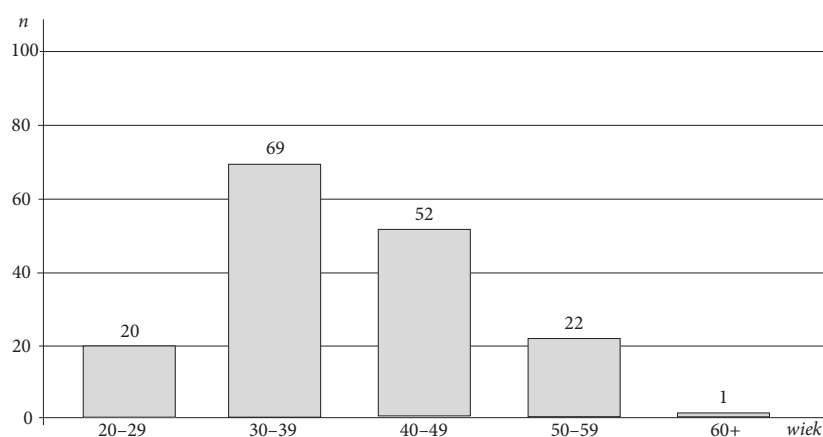
Ankieta zawierała pytanie – propozycję udziału w dalszym postępowaniu badawczym. Dzięki niemu wyłoniono grupę nauczycieli o poszukiwanym potencjale poznawczym, którzy deklarowali bogate doświadczenie w integrowaniu zajęć językowych z artystycznymi. Wybór przypadku posiadał walor celowości, a do dalszego etapu wybrano siedmiu nauczycieli realizujących proces integracji, których poznanie dawało szansę na najwyższy przyrost wiedzy o badanym zjawisku. Nie jest to jednak analiza przypadku nauczyciela, ale przypisywanych przez niego wartości strategii integrującej wybrane obszary edukacyjne. Wywiady przeprowadzono w okresie od maja do lipca 2017 roku.

W badaniach ankietowych uczestniczyło 167 nauczycieli. Wśród respondentów znalazło się 158 kobiet oraz 9 mężczyzn (stanowili oni 5% badanych).

---

<sup>82</sup> D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metoda analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2009, s. 328.

**Wykres 1.** Wiek respondentów uczestniczących w badaniu sondażowym



Źródło: badania własne

Skrajne grupy wiekowe są najmniej reprezentowane w badaniach, co pozwala mieć nadzieję, że większość odpowiedzi znajduje oparcie w doświadczeniu zawodowym respondentów, jednocześnie nie bazując na najstarszych pedagogach, którzy mogliby, z uwagi na bliską perspektywę zakończenia kariery zawodowej, ograniczać swoją aktywność w obszarze wyznaczonym tematyką badań. Trzech respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

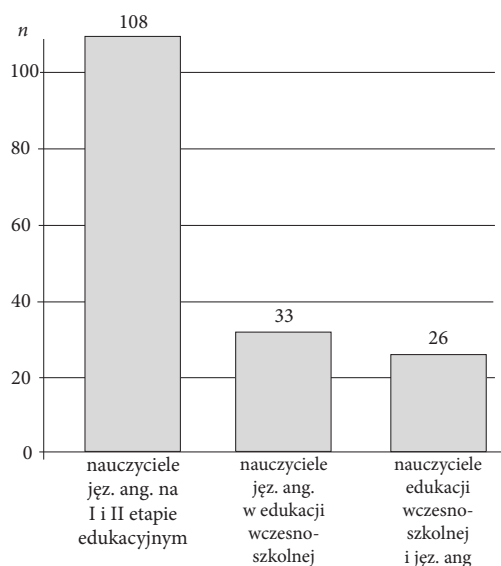
**Wykres 2.** Stopień awansu zawodowego respondentów



Źródło: badania własne

Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele posiadający status nauczyciela stażysty (6% badanych). Warunki awansu zawodowego nauczycieli nie wymagają od tej grupy działań pedagogicznych opartych na innowacji. Dominacja zatem pozostałych grup pozwala skupić się na tych respondentach, których refleksyjność (wymuszona przez warunki awansu bądź samoistna) nie powinna pozostawać obojętna na problemy podejmowane w niniejszych badaniach.



**Wykres 3.** Przedmioty nauczane przez badanych nauczycieli

Źródło: badania własne

Wśród respondentów dominują ci, którzy uczą języka angielskiego zarówno na etapie edukacji zintegrowanej, jak i na II etapie edukacyjnym. 1/5 skupia się wyłącznie na zajęciach językowych w ramach zajęć zintegrowanych na I etapie edukacyjnym. Najmniejszą grupę stanowią ci nauczyciele, którzy będąc równocześnie nauczycielami w klasach I–III, realizują idee nauczania zintegrowanego na co dzień, bazując na wyróżniającym ich z całej grupy badawczej przygotowaniu pedagogicznym do takich działań. Ponadto trzech spośród respondentów posiada kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i muzyki w szkole podstawowej, dwóch do nauczania języka angielskiego i plastyki oraz dwóch do nauczania języka angielskiego, muzyki i plastyki na etapie szkoły podstawowej.

Wśród osób udzielających wywiadu znalazło się 6 kobiet oraz 1 mężczyzna. N1 to 34-letnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, która od 7 lat włącza w proces nauczania język angielski. Posiada 12-letni staż zawodowy oraz stopień nauczyciela mianowanego. Prowadzi zajęcia językowe w klasach wychowawczych na poziomie I–III. Pracuje w szkole społecznej, w której średnia liczba uczniów w klasie nie przekracza 18 osób. W jednym tygodniu ma 6 godzin języka angielskiego ze swoją klasą. Wdraża innowacyjny program kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym pt. *Angielski przez sztukę*. N2 to 44-letnia nauczycielka języka angielskiego na I i II etapie edukacyjnym, pracująca w szkole od 16 lat, posiadająca stopień nauczyciela mianowanego. N2 oprócz magisterskich studiów filologicznych ukończyła także Akademię Sztuk Pięknych w Łodzi na Wydziale Edukacji Wizualnej. Pracuje w szkole społecznej, jest pomysłodawczynią programu pt. *Angielski przez sztukę*. Z każdą klasą ma 6 godzin języka angielskiego tygodniowo. N3 to 35-letnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, która od 6 lat włącza w proces nauczania język angielski. Posiada 10-letni staż pracy oraz stopień nauczyciela dyplomowanego. Uczy

języka angielskiego w klasach wychowawczych, łącząc go z edukacją wczesnoszkolną. Prowadzi trzy godziny języka tygodniowo. Pracuje w szkole państwowej, gdzie klasy nie przekraczają 25 osób. Wdraża innowacyjny projekt CLIL for children. N4 to 29-letnia nauczycielka języka angielskiego na I i II etapie edukacyjnym. Pracuje w szkole od 5 lat i posiada stopień nauczyciela kontraktowego. W edukacji wczesnoszkolnej zajęcia językowe łączy z dramą oraz edukacją plastyczną. Pracuje w szkole społecznej, gdzie zespoły klasowe nie przekraczają 16 osób. W edukacji wczesnoszkolnej prowadzi 5 godzin języka angielskiego tygodniowo. N5 to 39-letnia nauczycielka muzyki i języka angielskiego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Pracuje w szkole od 14 lat i posiada stopień nauczyciela dyplomowanego. Oprócz studiów filologicznych ukończyła także Akademię Muzyczną. Pracuje w szkole społecznej, w której średnia liczba uczniów w klasie nie przekracza 18 osób. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej realizuje 5 godzin języka angielskiego tygodniowo. N6 to 42-letni nauczyciel dyplomowany uczący języka angielskiego na I i II etapie edukacyjnym. Posiada 17-letnie doświadczenie pracy w szkole oraz dodatkowe kwalifikacje do nauczania edukacji wczesnoszkolnej, geografii i przyrody. Na co dzień pracuje w szkole państwowej, w której średnia liczba uczniów w klasie nie przekracza 25 osób. Prowadzi 2 godziny języka angielskiego tygodniowo w każdej klasie. Wdraża metodę CLIL w edukacji wczesnoszkolnej. N7 to 39-letnia nauczycielka języka angielskiego na I i II etapie edukacyjnym. Pracuje w szkole od 14 lat i posiada stopień nauczyciela mianowanego oraz dodatkowe kwalifikacje do nauczania przyrody. Na lekcjach języka angielskiego włącza edukację muzyczną. Zajęcia prowadzi w wymiarze 2 godzin tygodniowo w szkole państwowej, w której średnia liczba osób w klasie waha się w przedziale 20-25.

Wśród osób wybranych do wywiadu tylko jedna nauczycielka posiada stopień nauczyciela kontraktowego oraz stosunkowo krótki staż pracy (5 lat). Pozostali nauczyciele posiadają stopień nauczyciela mianowanego (3 osoby) oraz nauczyciela dyplomowanego (3 osoby) oraz ponad 10-letni staż pracy. Spośród respondentów aż 4 osoby pracują w szkołach społecznych, w których realizują znacznie większą liczbę godzin języka angielskiego tygodniowo, niż w szkołach państwowych oraz pracują w mniejszych zespołach klasowych.

### **5.2.1. Nauczycielskie interpretacje procesu integracji**

Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące rozumienia pojęcia „integracja” przez nauczycieli, analizie poddano pytanie 4 i 9 (por.: ankieta dla nauczyciela w aneksie).

**Tabela 1.** Rodzaje integracji stosowane przez respondentów

<i>Łącząc zajęcia języka angielskiego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej stosujesz najczęściej:</i>	n	% odpowiedzi	% badanych
nie łączę	1	0,4%	0,6%
integrację tematyczną	131	50,8%	78,4%
integrację celów kształcenia	49	19,0%	29,3%
integrację metod kształcenia	44	17,1%	26,3%
nie wiem, kieruję się intuicją	33	12,8%	19,8%
<b>SUMA</b>	<b>258</b>	<b>100,0%</b>	<b>154,5%</b>

Źródło: badania własne

Wyraźna dominacja odpowiedzi dotyczących integracji tematycznej (50,8%) świadczy o najbardziej powierzchownym sposobie jej pojmowania, który Klus-Stańska zakwalifikowała do tzw. zewnętrznych (asocjacji bądź korelacji)<sup>83</sup>, niewystarczających do integracji wiedzy ucznia, choć stanowiący jej warunek konieczny.

**Tabela 2.** Interpretacja integracji przez respondentów

<i>Integrowanie to według Ciebie:</i>	n	% odpowiedzi	% badanych
łączenie treści nauczania jednego przedmiotu z treściami nauczania innego przedmiotu	100	39,5%	59,9%
wykorzystanie zagadnień z jednego przedmiotu do rozwoju kompetencji z zakresu innego przedmiotu	79	31,2%	47,3%
łączenie elementów różnych edukacji w całość tworzącą nową jakość	71	28,1%	42,5%
nigdy się nad tym nie zastanawiałem/-łam	3	1,2%	1,8%
<b>SUMA</b>	<b>253</b>	<b>100,0%</b>	<b>151,5%</b>

Źródło: badania własne

Z analizy powyższych danych wynika, iż integracja postrzegana jest przede wszystkim jako łączenie treści różnych przedmiotów i na taki sposób jej realizacji respondenci wskazują najczęściej, stosując w codziennej pracy integrację tematyczną. Świadomie użyto w kafeterii trzech kategorii integracji, zaproponowanych przez Klus-Stańską<sup>84</sup>. Potwierdza się tu możliwa do przewidzenia hierarchia, odwrotnie proporcjonalna do zaawansowania procesów integracji. Podstawowa jej forma – łączenie tematyczne – wskazało najwięcej respondentów.

We fragmencie analizy wywiadu, którego celem było zapoznanie się ze sposobem nauczycielskiego rozumienia terminu integracja, respondenci deklarowali co rozumieją pod tym pojęciem. Następnie poddano analizie opis ich doświadczeń z realizacji procesu. Oba zestawienia doskonale uzupełniają się i tworzą pełny obraz rozumienia terminu.

<sup>83</sup> Por. : rozdział 3.4. niniejszej pracy.<sup>84</sup> Tamże.

Nauczyciele biorący udział w wywiadach definiowali integrację jako łączenie, scalanie, zespalanie treści różnych przedmiotów. Opinie czterech respondentów (N1, N2, N3, N7) mieszczą się w podobnym ujęciu problemu.

A: *Jak rozumie Pani integrację? Co to znaczy dla Pani?*

N1: *Integrować to znaczy łączyć tak. I ja to tak rozumiem, że (.) to znaczy łączyć jakiś jeden przedmiot z drugim.*

A: *To znaczy co dokładnie łączyć?*

N1: *No nie wiem (.) no jakieś treści tych przedmiotów tak (..) może też metody (.)*

A: *Co to znaczy dla Pani integrować?*

N2: *Dla mnie integracja to łączenie (.) no bo to przecież jest łączenie. Integracja to (..) takie zespalanie. Mamy różne przedmioty i je próbujemy jakoś łączyć.*

A: *Ale jak? Przez co je próbujemy połączyć?*

N2: *No przez treści oczywiście (2,0)*

A: *A coś jeszcze oprócz treści?*

N2: *Nie, no pewnie tak (2,0) ale (..) teraz to mi nic innego nie przychodzi do głowy.*

Nauczyciel N6 także rozumie integrację jako łączenie treści, ale zwrócił uwagę na jej ważny aspekt - integrację podmiotów nauczania.

A: *Co to znaczy dla Pana integrować?*

N6: *Ja to sobie tak wyobrażam (.) tak może nieco idealistycznie ((śmiech)), że powinniśmy wspólnie działać. My i nauczyciele z I-III, razem. Oni coś robią na lekcjach (.) na przykład pory roku i wtedy my też robimy to samo.*

Nauczycielka N5 rozumie integrację, jako łączenie czynności charakterystycznych dla różnych edukacji.

A: *Co to dla Pani znaczy integrować?*

N5: *Ja (.) rozumiem to tak, że (.) nie może inaczej (..) Myślę, że tak trzeba zorganizować te zajęcia, żeby różne zadania były, różne aktywności się pojawiały.*

A: *Ale co to znaczy różne zadania?*

N5: *No tak, że na przykład dzieci tańczą, rysują, śpiewają, grają (..) no co tam jeszcze mogą robić (..) na przykład układają wierszyki. Ta ich aktywność na lekcji jest bardzo zróżnicowana.*

Sposób rozumienia terminu integracja wynika prawdopodobnie z doświadczenia respondentki w łączeniu języka angielskiego z muzyką, w której nie chodzi o scalanie treści, a to właśnie integracja czynnościowa ma największe znaczenie.

Odmienne rozumie integracji cechuje nauczycielkę N4, która definiując ją jest najbliższa interdyscyplinarnego, głębokiego ujęcia procesu.

A: *Czym jest dla Pani integracja (.) to znaczy, co to znaczy integrować?*

N4: *Integrować to znaczy łączyć prawda (..) i w tym przypadku, o który Pani pyta to*

*łączyć jakieś przedmioty nauczania tak (.) żeby dziecko całościowo postrzegało świat (..) no tak holistycznie.*

A: *Co to znaczy dla Pani holistycznie?*

N4: *((głośne westchnięcie)) no (..) to znaczy, że różne rzeczy na tych lekcjach poznaje. Poznaje różne rzeczy, ale w jakiejś całości (2,0) przecież z psychologii wiadomo, że tak najlepiej by było, żeby dzieci tak poznawały.*

Bardzo ciekawym z punktu widzenia rozumienia procesu integracji jest opis sposobu jej realizacji, gdyż dopełnia nauczycielski sposób myślenia o problemie.

Nauczyciele N3 i N6 prezentują w tym względzie podobne stanowisko:

A: *W jaki sposób Pani tą integrację wprowadza?*

N3: *Ja to prowadzę integrację tematyczną. To znaczy (.) robię tak, że dzieci poznają jakiś fragment rzeczywistości dwujęzycznie. Tak się staram organizować te lekcje, żeby ten materiał z angielskiego wiązał się z edukacją (..)*

A: *Dopasowuje Pani treści z angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej?*

N3: *Tak, tak staram się to organizować. Ja włączam angielski codziennie na lekcji i na przykład (.) jak mam temat o zdrowym stylu życia to włączam angielski o zdrowym i niezdrowym jedzeniu, no tak szukam i kombinuję, myślę nad tym wcześniej chociaż nie zawsze mi to wychodzi (.)*

A: *W jaki sposób Pan wprowadza integrację?*

N6: *Ja to staram się (..) jak to Pani ładnie w tej ankiecie nazwała ((przewracanie stron ankiety)) (4,0) wykorzystać jeden przedmiot do rozwoju czegoś innego, jakiś innych umiejętności. No i w ten sposób wprowadzam wiedzę na przykład o kosmosie, oczywiście jak dzieci wtedy omawiają kosmos. Najczęściej staram się być spójny w tym ujęciu z nauczycielem I–III. Ta wiedza nie jest jakoś specjalnie zaawansowana. Treści nie jest zbyt dużo takich przyrodniczych, ale są (..) może ktoś się bardziej zainteresuje (.) A z angielskiego to ważne są te wszystkie słowa związane z tym tematem (..) na przykład planeta, gwiazdy, słońce, nazwy planet. Myślę, że najważniejsze jest to, że one się pojawiają, w jakiejś większej całości.*

Cytowani nauczyciele myślą o integrowaniu w kontekście układu treści, które dzieci przyswajają. Bardzo ważnym aspektem jest dla nich poszukiwanie wspólnego pola tematycznego, na które w uzgodnionym czasie wkraczają różne przedmioty nauczania. Przy czym to współwystępowanie problematyki w czasie ma być także współzależnością pomnażającą efekt poznawczy. Podobny sposób realizacji prezentuje N3, choć w swojej wypowiedzi nie podkreśla zależności czasowej współwystępowania treści edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego.

A: *W jaki sposób wprowadza Pani integrację?*

N3: *Ja to tak rozumiem, że ja czegoś te dzieci uczę (..), czegoś nie związanego zupełnie nie z angielskim (..) no (.) na przykład niech to będzie rozwój motyla. No właśnie, miałam*

*kiedys taką lekcję, opartą o program Bugs World, która dotyczyła stadium rozwoju motyla. I ja z nimi te stadia po angielsku omówiłam. Taką miałam fajną książeczkę trójwymiarową i rozmawialiśmy o tym po angielsku.*

A: A czy w tym samym czasie na edukacji wczesnoszkolnej też mieli takie tematy?

N3: *Nie (..) to znaczy nie wiem (.) Pewnie one też się tam gdzieś pojawiały, ale czy wtedy (2,0) ((ruch ramion)) nie wiem (.)*

Na nieco inne doświadczanie procesu integracji wskazują nauczyciele N1, N2, N5 i N7. Ich rozumienie jest zdeterminowane przede wszystkim specyfiką łączonych obszarów. Najistotniejszym celem zdaje się być pomnażanie umiejętności uczniów w zakresie integrowanych przedmiotów.

A: *Proszę mi opisać jak Pani wprowadza integrację?*

N1: *Ja to prowadzę angielski przez sztukę (.) to znaczy na początku robię takie wprowadzenie językowe do danego tematu, a później wykonujemy zadanie plastyczne, albo jakieś artystyczne działanie. Ogromna trudność w tym (.) żeby równowagę w tym zachować (..) To znaczy, że na przykład albo pociągnęłam za bardzo w stronę angielskiego, czyli za dużo mi zeszło na wyjaśnianie, czy słownictwa, czy samej tematyki i to już właściwie cała energia moja poszła w stronę wyjaśniania i w rezultacie samo zadanie wyszło średnio, bądź odwrotnie (..) wręcz miałam poczucie, że to zrobiły się zajęcia plastyczne zamiast .hhh językowo-plastycznych czy tam językowo-artystycznych. Ważne jest, aby dzieci zrobiły coś twórczego, osobistego, a przy okazji zapamiętały jakieś słówka, albo jakiegoś malarza, czy styl w malarstwie.*

A: W jaki sposób wprowadza Pani integrację?

N5: *Prowadzę lekcje języka angielskiego włączając do tego zajęcia z muzyki. Łączę to. Wie Pani właśnie się zastanawiam nad tym co ja robię (..) czy to jest angielski z muzyką, czy muzyka po angielsku. Łączę to i sama nie wiem jak to dokładnie nazwać. Tak samo ważne jest dla mnie, żeby znały konstrukcję, której w piosence używają, ale też istotne jest żeby wykonali to czysto, rytmicznie (.)*

Analiza wywiadów wykazała, iż nauczycielskie doświadczenie determinuje sposób rozumienia terminu integracja. Podejmując proces łączenia, rozmówcy najczęściej korelują treści, czyli jedno zagadnienie wykorzystują do rozwijania kompetencji związanych z różnymi obszarami edukacyjnymi. Podejmowany proces łączenia wielokrotnie przybiera także postać pełnej integracji, gdy zatarte są granice między przedmiotami, a ich treści wzajemnie się przenikają, tworząc ujęcia interdyscyplinarne.

Analiza odpowiedzi na pytania 2 i 3 ankiety, pozwoliła dostrzec stanowisko wybranej grupy nauczycieli wobec problemu integracji w edukacji wczesnoszkolnej oraz na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III.



**Tabela 3.** Użyteczność integrowania różnych obszarów edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej (w opinii respondentów)

Dla ucznia	n	%	Dla nauczyciela	n	%
ułatwieniem	149	89,8	ułatwieniem	111	66,9
utrudnieniem	2	1,2	utrudnieniem	24	14,5
bez znaczenia	15	9,0	bez znaczenia	31	18,7
ogółem	166	100,0	ogółem	166	100,0

Źródło: badania własne

**Tabela 4.** Użyteczność integrowania różnych obszarów edukacyjnych na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III (w opinii respondentów)

Dla ucznia	n	%	Dla nauczyciela	n	%
ułatwieniem	146	87,4	ułatwieniem	107	64,1
utrudnieniem	5	3,0	utrudnieniem	27	16,2
bez znaczenia	16	9,6	bez znaczenia	33	19,8
ogółem	167	100,0	ogółem	167	100,0

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość nauczycieli postrzega integrowanie różnych obszarów edukacji wczesnoszkolnej, w tym na zajęciach języka angielskiego, jako ułatwienie zarówno dla uczniów, jak i dla własnej pracy. Grupa o skrajnie przeciwnym poglądzie jest relatywnie znikoma. Najciekawszą grupę stanowią nauczyciele, deklarujący utrudnienia we własnej pracy, jednak korzyści płynące z integracji dla ucznia, każą podejmować takie działania, mimo własnego w tym zakresie dyskomfortu. Jest to świadectwem wartości dostrzeganej przez nauczycieli w integracji oraz jasna deklaracja działania zgodnie z jej założeniami.

Podobne stanowisko wyrażają nauczyciele udzielający wywiadu. W swoich wypowiedziach podkreślają wagę integracji. Szczególnie symptomatyczne wydają się wypowiedzi N4 i N6.

A: Jaki jest pani stosunek do integracji?

N4: *Mnie się w ogóle wydaje, że ciężko jest nie integrować, (...) ciężko jest uczyć języka bez uczenia o danych tematach (...). W momencie kiedy się uczymy o ciele to wiadomo, że jakoś tam próbujemy to połączyć z podstawową wiedzą, nie jest tylko przełożenie słówka z języka angielskiego na polski, to nie o to chodzi (...). Jeśli mówimy o przyrodzie, to też bardzo często robimy różnego rodzaju projekty (...). Żeby to było przełożone na takie życie codzienne, żeby dzieciaki wiedziały, żeby to nie była martwa wiedza, czysto teoretyczna, tylko żeby wiedziały, że to nie jest oderwane od tego co je otacza (...). Tak więc, jak pyta Pani o integrację to dla mnie polega ona na łączenie wszelkiej wiedzy o całym świecie (...) ciężko jest nie łączyć.*

A: Co Pan w ogóle myśli o integracji?

N6: *Moje stanowisko jest takie, że bez niej się w ogóle nie da. My nie mamy uczyć dzieci zestawu słów (..) rzeczowników (..) co bardzo często ma miejsce w polskiej szkole, tylko mamy używać języka, pokazywać go w kontekście (.) O na przykład ostatnio w szkole zrobiliśmy taki wieczorek brytyjski (..) Dzieci mówiły wiersze, śpiewały piosenki, starsi zrobili ciekawe prezentacje o zwyczajach, różnych miastach, regionach. Piliśmy herbatę i jedliśmy tosty. Tak to powinno wyglądać (..) To jest właśnie integracja (...) inaczej nie ma to sensu, nigdy się języka nie nauczymy.*

Rozmówcy podkreślają wagę integracji dla procesu uczenia się i dziecięcego postrzegania świata. Jednocześnie wysoką wartość w łączeniu widzą dla procesu uczenia się języka angielskiego, który wymaga naturalnego kontekstu i różnorodnych doświadczeń.

### 5.2.2. Obszary edukacji włączane w proces integracji zajęć językowych

Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące obszarów edukacji, które nauczyciele włączają w naukę języka angielskiego, poddano analizie odpowiedzi na pytanie 5. Wysoką częstotliwość połączeń wskazują odpowiedzi: „łączę na każdej lekcji”, „codziennie”, „kilka razy w tygodniu” (ta odpowiedź podkreśla częstość połączeń, gdyż 78% badanych nauczycieli ma dwie godziny języka angielskiego w tygodniu z jedną klasą). Niską częstotliwość połączeń wskazują odpowiedzi: „kilka razy w roku”, „zdarzyło mi się raz czy dwa”.

**Tabela 5.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją społeczną

Edukacja społeczna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	44	26,5
codziennie	8	4,8
kilka razy w tygodniu	27	16,3
kilka razy w miesiącu	59	35,5
kilka razy w roku	16	9,6
zdarzyło mi się raz czy dwa	6	3,6
nigdy	6	3,6
<b>Ogółem</b>	166	100

Źródło: badania własne

**Tabela 6.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją polonistyczną

Edukacja polonistyczna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	42	25,5
codziennie	2	1,2

Edukacja polonistyczna		
Odpowiedzi	n	%
kilka razy w tygodniu	31	18,8
kilka razy w miesiącu	38	23
kilka razy w roku	12	7,3
zdarzyło mi się raz czy dwa	14	8,5
nigdy	26	15,8
<b>ogółem</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 7.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją muzyczną

Edukacja muzyczna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	69	41,6
codziennie	4	2,4
kilka razy w tygodniu	32	19,3
kilka razy w miesiącu	47	28,3
kilka razy w roku	8	4,8
zdarzyło mi się raz czy dwa	3	1,8
nigdy	3	1,8
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 8.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją plastyczną

Edukacja plastyczna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	22	13,3
codziennie	6	3,6
kilka razy w tygodniu	48	28,9
kilka razy w miesiącu	71	42,8
kilka razy w roku	16	9,6
zdarzyło mi się raz czy dwa	2	1,2
nigdy	1	0,6
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Przedmiotem, który nauczyciele najczęściej włączają w proces integracji jest edukacja muzyczna – ponad 60% respondentów (105 osób) wskazuje na wysoką częstotliwość takich połączeń. Jednocześnie najmniejsza liczba nauczycieli (tylko 3 osoby) nie posiada doświadczeń

integrowania edukacji muzycznej z językiem angielskim. Świadczyć to może o dostrzegalnym potencjale takiego połączenia ale również o możliwej powierzchowności takiej asocjacji (potwierdzonej tabelą 1.), która może sprowadzać się do zaśpiewania piosenki na temat poruszany na zajęciach z języka angielskiego. Łatwość takiego działania nie przekłada się jednak na jego jakość. Nie można tu bowiem mówić o głębszym zrozumieniu idei integracji przedmiotowej. Biorąc pod uwagę, iż 78% respondentów prowadzi średnio 8 godzin zajęć języka angielskiego w miesiącu z jedną klasą, mimo to należy docenić wagę powyższych deklaracji.

**Tabela 9.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją matematyczną

Edukacja matematyczna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	11	6,6
codziennie	4	2,4
kilka razy w tygodniu	16	9,6
kilka razy w miesiącu	56	33,7
kilka razy w roku	58	34,9
zdarzyło mi się raz czy dwa	12	7,2
nigdy	9	5,4
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 10.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z zajęciami komputerowymi

Zajęcia komputerowe		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	7	4,2
codziennie	1	0,6
kilka razy w tygodniu	8	4,8
kilka razy w miesiącu	46	27,7
kilka razy w roku	47	28,3
zdarzyło mi się raz czy dwa	22	13,3
nigdy	35	21,1
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 11.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją techniczną

Zajęcia techniczne		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	0	0
codziennie	1	0,6
kilka razy w tygodniu	14	8,4
kilka razy w miesiącu	53	31,9
kilka razy w roku	55	33,1
zdarzyło mi się raz czy dwa	14	8,4
nigdy	29	17,5
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe oraz techniczne są obszarami edukacji wczesnoszkolnej najrzadziej włączanymi w proces integracji z językiem angielskim. Biorąc pod uwagę rosnące znaczenie technologii informacyjnej, dziwi fakt, że wysoka liczba nauczycieli przyznaje, iż nie ma doświadczeń z włączania w proces nauczania języka angielskiego zajęć komputerowych (21,1%) oraz zajęć technicznych (17,5%).

**Tabela 12.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją przyrodniczą

Edukacja przyrodnicza		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	1	0,6
codziennie	1	0,6
kilka razy w tygodniu	27	16,3
kilka razy w miesiącu	74	44,6
kilka razy w roku	53	31,9
zdarzyło mi się raz czy dwa	5	3,0
nigdy	5	3,0
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 13.** Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją zdrowotną

Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna		
Odpowiedzi	n	%
na każdej lekcji	11	6,6
codziennie	4	2,4
kilka razy w tygodniu	26	15,7
kilka razy w miesiącu	46	27,7
kilka razy w roku	32	19,3
zdarzyło mi się raz czy dwa	16	9,6
nigdy	31	18,7
<b>ogółem</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Edukacja przyrodnicza jest chętnie włączana w proces integracji – tylko 5 nauczycieli nie posiada podobnych doświadczeń (3%).

Jednym z najistotniejszych elementów powyższej analizy była próba umiejscowienia przedmiotów artystycznych w deklarowanych przez respondentów połączeniach. Zarówno edukacja muzyczna jak i plastyczna są najczęściej włączanymi obszarami w proces nauczania języka angielskiego. Najmniejsza liczba nauczycieli deklaruje także brak doświadczeń w zakresie łączenia powyższych obszarów edukacji (odpowiedzi takiej udzieliło zaledwie 4 respondentów).

Wśród nauczycieli udzielających wywiadu znalazło się dwoje, którzy w ramach innowacji pedagogicznej wprowadzają w państwowych szkołach metodę CLIL. Nauczycielka N3 uczy języka angielskiego w sposób zintegrowany z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej, każdego dnia włącza w tok zajęć język angielski w wymiarze 30 minut.

A: W jaki sposób realizuje Pani integrację? Jakie obszary Pani włącza w jej zakres?

N3: Wszystkie obszary edukacji wczesnoszkolnej: polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, społeczną (..) no jakie jeszcze no (..) tą artystyczną, o którą Pani pyta też.

A: A jest taka, która zajmuje szczególne miejsce?

N3: (..) to znaczy co najczęściej łączę, tak?

A: Tak, który z tych obszarów?

N3: Najczęściej włączam edukację przyrodniczą (..). Może to wynika z tego, że ja mam dodatkowe uprawnienia do nauczania przyrody i mam mnóstwo pomysłów na to jak to robić (..) A muzyki na przykład nie za bardzo (..)

A: Nie ma Pani pomysłów jak włączać muzykę?

N3: Nie (..) mam pomysły jak (..) to znaczy włączam, śpiewamy piosenki, ale za bardzo się w tym nie czuję. Nie jestem pewna tego co robię (..) Czuję, że brakuje mi umiejętności (..) Nie przychodzi mi to z łatwością. Już lepiej plastyczna, ale znowu to jest takie czasochłonne (..)



N3 jest jedyną rozmówczynią, w której doświadczaniu integracji edukacja artystyczna nie zajmuje szczególnego miejsca. Jednakże wywiad został włączony do opracowania, gdyż bogate doświadczenie nauczycielki w zakresie wprowadzania CLIL, jej celne wnioski i obserwacje dotyczące własnych doświadczeń, stanowią dla badacza wysoki potencjał poznawczy.

Nauczyciel N6 jest pomysłodawcą innowacji pedagogicznej, którą w sposób wdrożeniowy wprowadza tylko w jednej klasie drugiej. W ramach zintegrowanych zajęć językowych realizuje 4 godziny języka angielskiego w tygodniu. Łączy różne obszary edukacyjne, choć podkreśla, że szczególne miejsce zajmuje edukacja muzyczna.

Nauczycielka N4 podstawowe zajęcia językowe rozszerza o 2 godziny zajęć dodatkowych w klasach I–II, które noszą nazwę „Język angielski z edukacją artystyczną”, od klasy III zmieniają się one w zajęcia dramy po angielsku.

*A: W jaki sposób prowadzi Pani angielski z edukacją artystyczną?(..) To znaczy co Pani łączy?*

*N4: Łączę angielski z muzyką, plastyką, dramą, z zajęciami twórczymi (..)*

*A: A czy któryś z obszarów stanowi jakieś szczególne miejsce w tej integracji?*

*N4: Nie, nie wydaje mi się (..) To wszystko zależy od tematu (..) Na jednej lekcji jest więcej piosenek, rymowanek, czasami robimy inscenizację piosenki, albo jakąś scenkę do niej. A na innej wykonujemy jakiś projekt plastyczny (..) To zależy głównie od mojej inwencji i pomysłów, jakie właśnie mi się urodzą (..).*

*A: Ale ma Pani jakiś program tych zajęć?*

*N4: Tak, jest program zajęć (..) co prawda nie ja go napisałam, ale tam są tylko zakresy tematyczne, nie ma szczegółowo rozpisanych metod czy ćwiczeń, więc głównie zależy to ode mnie jak ja to zrobię (..)*

Nauczycielki N1 i N2 prowadzą zajęcia „Angielski przez sztukę”. Oprócz 4 godzin języka angielskiego włączają co tydzień dodatkowo 90-minutowe, autorskie zajęcia w każdej klasie na poziomie I–III.

*A: Jakie obszary edukacyjne łączy Pani na swoich zajęciach?*

*N2: Najwięcej to jest plastyki, chociaż często staram się też włączać elementy historii sztuki (..) Zdecydowanie mniej jest muzyki. Ona się czasami pojawia (..) ale to naprawdę czasami.*

Nauczycielka N5 łączy zajęcia językowe z muzyką, rozszerzając treści kursu „Young Tre-etops” Wydawnictwa Oxford. Na realizację nie ma żadnych dodatkowych godzin, prowadzi je w ramach 5 godzin zajęć obowiązkowych. Nauczycielka N7 łączy zajęcia języka angielskiego z muzyką w ramach 2 godzin zajęć tygodniowo. Rozszerza kurs Wydawnictwa Macmillan „Tiger” o działania muzyczne.

Wybrani rozmówcy posiadają różnorodne doświadczenia w zakresie łączenia zajęć językowych z obszarami edukacji wczesnoszkolnej, ale także różne warunki do ich realizacji. Każdy

z badanych wykazał szczególne znaczenie edukacji artystycznej w swoich działaniach. Wyjątkiem jest tutaj nauczycielka N3, która prowadzi pełną integrację wszystkich obszarów edukacji wczesnoszkolnej, w tym także plastyki i muzyki, choć nie przyznaje tym obszarom szczególnego miejsca w realizacji.

### 5.2.3. Czynniki wpływające na wprowadzanie integracji na zajęciach językowych

Aby zdefiniować tytułowe czynniki należy rozpatrzyć źródła decyzji o wprowadzaniu integracji przedmiotowej. Kolejne pytanie ankietowe umożliwia takie zdefiniowanie źródeł motywacji do podejmowania przez nauczycieli integracji na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III. Analizując wyniki badań przyjęto za J. Huntem, że motywacja może być uwarunkowana zarówno zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Przez motywację wewnętrzną rozumie się tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działalności ze względu na samą treść tej aktywności, zaś o motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki<sup>85</sup>. Poszukując odpowiedzi poddano analizie pytanie 6, 6.1 i 7.

**Tabela 14.** Poczucie presji u respondentów na integrację przedmiotową

<i>Czy spotkałeś się z sugestią bądź presją by integrować zajęcia języka angielskiego...</i>	n	%
tak	71	44,1
nie	90	55,9
<b>ogółem</b>	<b>161</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 15.** Źródła sugestii lub presji w poczuciu respondentów

	n	% odpowiedzi	% badanych
akty prawne	22	15,4%	28,2%
dyrekcja szkoły	26	18,2%	33,3%
rodzice uczniów	8	5,6%	10,3%
uczniowie	9	6,3%	11,5%
inni nauczyciele	15	10,5%	19,2%
programy nauczania	56	39,2%	71,8%
inne	7	4,9%	9,0%
<b>ogółem</b>	<b>143</b>	<b>100,0%</b>	<b>183,3%</b>

Źródło: badania własne

<sup>85</sup> Cyt. za: W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom II, Psychologia ogólna*, GWP, Gdańsk, 2000, s. 439.

Nieco ponad połowa badanych kieruje się własnym przekonaniem, działając zgodnie z założeniami integracji przedmiotowej. Nieco mniejszy odsetek odnajduje źródła takich działań w zewnętrznych czynnikach. Należą do nich przede wszystkim wymogi organizacyjno-prawne (program nauczania, zalecenia dyrekcji, akty prawne). Środowisko szkolne, oparte na zasadach partnerstwa (inni nauczyciele, rodzice, uczniowie) nie są tu znaczącym motywatorem.

Kolejne pytanie dotyczyło poczucia wewnętrznej potrzeby integrowania zajęć języka angielskiego w klasach I–III z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej.

**Tabela 16.** Poczucie wewnętrznej potrzeby integracji przedmiotowej

<i>Czy czujesz wewnętrzną potrzebę integrowania zajęć języka angielskiego...</i>	n	%
nie	26	15,6
tak	141	84,4
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Źródłem podejmowania integracji dla badanej grupy nauczycieli jest przede wszystkim motywacja wewnętrzna. Grupa 44% respondentów odczuwa także zewnętrzne naciski, choć z analizy danych można wnioskować, iż są one zgodne z ich wewnętrznym przekonaniem. Jedynie 15% badanych nie widzi potrzeby łączenia języka angielskiego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej.

Wśród nauczycieli udzielających wywiadu N2, N5 i N6 podkreślają w swoich wypowiedziach, iż pomysł na wdrożenie własnej wizji integracji wynikał z wewnętrznej potrzeby i silnego przekonania o korzyściach płynących z urzeczywistniania własnych projektów.

A: Skąd taka myśl, żeby wprowadzić „Angielski przez sztukę”?

N2: Hhhh (...) w ogóle nie pamiętam tak naprawdę skąd się ten pomysł wziął (...). Chyba z takich dwóch fascynacji, sztuką i wykształceniem związanym z nią (.) no i później jakoś tam językiem angielskim (..)

A: Ale Pani była pomysłodawczynią?

N2: To znaczy tak (.) ja to wprowadziłam do szkoły, ale nie dam uciąć sobie głowy czy to przypadkiem nie było tak, że gdzieś o tym nie przeczytałam i pomyślałam, że super byłoby coś takiego zrobić (..). Ja pamiętam, że poszłam do dyrekcji i przedstawiałam jej taki pomysł, ale nie pamiętam co było taką iskrą, co spowodowało, że zaczęłam to robić. Może gdzieś mi się to przewinęło przed oczyma (..). Ale tak, tak, ja to pomyślałam, że to warto.

A: Dlaczego warto?

N2: Tyle miałam świetnych pomysłów, a na tych podstawowych zajęciach nie miałam na to do końca czasu (..). Poza tym coraz więcej było w książkach takich dodatków, projektów plastycznych dla tych najmłodszych i niektóre naprawdę całkiem sensowne

*(.). I ja tego nie robiłam A zresztą nie tylko ja (..). Jak pytałam swoje koleżanki to (..) one też najczęściej to pomijały, nie robiły tego wcale. Więc pomyślałam, że kiedy wprowadzimy takie dodatkowe godziny dedykowane takim czynnością plastycznym to to będzie wielka korzyść (..) dla wszystkich (..)*

Nauczycielka N2 prezentuj konieczność zmiany, która wynika z potrzeby samorealizacji i urzeczywistnienia w pracy własnych doświadczeń i wiedzy. Fakt, iż kielkująca w głowie myśl N2 zaczyna odnajdować poparcie w świecie zewnętrznym (programy nauczania), staje się siłą napędową wprowadzanych przekształceń. U podstaw zmiany leży głębokie przekonanie o korzyściach z niej płynących, dla ucznia i procesu uczenia się (kategoria zostanie poddana analizie w dalszej części pracy badawczej).

Podobną postawę prezentuje N5:

A: Czy pamięta Pani kiedy narodziła się myśl, żeby język angielski integrować z muzyką?

N5: *Ja proszę Pani jestem muzykiem (.). Przez wiele lat pracowałam jako muzyk, prowadziłam zajęcia rytmiczne, czasem grywałam z mężem jakieś imprezy (..). Później uzupełniłam kwalifikacje związane z językiem angielskim, no i ten muzyk ciągle ze mnie wychodzi ((śmiech)). Mam uczyć dzieci piosenek po angielsku, rytmizować teksty, to dlaczego tego nie zrobić dobrze (..) tak pod względem muzycznym dobrze (..). Przecież piosenka to nie tylko tekst (..), nauczą się dzieci zwrotów, słówek a przy okazji popracujemy nad intonacją, dynamiką, rytmem (..) a poza tym muzyka to nie tylko śpiewanie (...). Jak Pani pyta kiedy się ta myśl narodziła (...) nie wiem, to chyba we mnie jest, takie naturalne się wydaje (.)*

Rozwiązania metodyczne wprowadzane przez N5 wynikają z własnych doświadczeń oraz nieprzeciętnych w tym zakresie kompetencji. Wydają się być następstwem troski N5 o rozwój umiejętności uczniów w obu integrowanych obszarach edukacyjnych. Wewnętrzna potrzeba muzykowania z dziećmi i dbałość o jej jakość jest siłą napędową implementowanych rozwiązań.

Inne jest źródło wewnętrznej motywacji N6:

A: Może mi Pan powiedzieć co było źródłem tej zmiany, którą Pan wprowadza? Co ją spowodowało?

N6: *Ja proszę Pani kilka lat temu, jeszcze w jakiejś anglojęzycznej książce przeczytałem o CLIL i tak sobie wtedy pomyślałem (..), że to jest dokładnie to (..) co gdzieś wewnątrz już czułem (..) gdzieś się już we mnie to rodziło (..). Miałem takie poczucie ucząc już jakieś 5 lat, że my to wszystko jakoś źle robimy (..). Szczególnie właśnie z maluchami źle (..). To nie tak ma wyglądać nauka języka, że my osiem słówek przez osiem lekcji tłuczemy (..). Przecież ten angielski ma być tylko pretekstem do czegoś innego (...).*

A: Do czego Pana zdaniem?

N6: *Do komunikacji (..), do uczenia o wszystkim (..), o świecie (..), przecież on jest tylko innym systemem (..). Ale jak my te słówka tłuczemy (..) to te dzieci naprawdę nie*

*rozumieją po co im ma być to potrzebne.*

Motywacją do podjęcia zmiany dla N6 jest własna refleksja i namysł nad implementowanymi rozwiązaniami metodycznymi w programach nauczania. Brak zgody dla sposobu funkcjonowania przyjętych metod pracy stał się dla N6 inspiracją do poszukiwania innych rozwiązań, a w konsekwencji do wprowadzenia realnych zmian w szkolnej rzeczywistości.

Pozostali nauczyciele N1, N3, N4 i N7 wskazują na zewnętrzne źródła, które miały wpływ na podjęcie decyzji o wprowadzaniu integracji. W przypadku N1 osobą motywującą była koleżanka z pracy – N2.

*A: A pamięta Pani jak rodziła się ta myśl, żeby „Angielski przez sztukę” wprowadzić?*

*N1: Tak, pamiętam (...). Przyszła do mnie któregoś dnia [...] i powiedziała o tym swoim pomysle (...), i że z dyrektorką rozmawiała i że chwyciła (...). Też mi się bardzo spodobał od razu [pomysł], więc wtedy z całym zespołem się spotkaliśmy i zaczęliśmy pracować nad programem (...). Wybraliśmy takie ciekawsze ćwiczenia (...). Zaproponowałam też jakieś swoje pomysły (...), każdy miał prawo powiedzieć co mu się podoba, a co nie (...) i tak się to jakoś rodziło (...)*

W przypadku N4 zajęcia języka angielskiego połączone z edukacją artystyczną w klasach I–III były rozwiązaniem, które w szkole wprowadzono jeszcze przed jej zatrudnieniem. N4 nie posiada wiedzy na temat tego kto był ich pierwotnym pomysłodawcą, ale podkreśla, iż wizja wprowadzania języka angielskiego w połączeniu z edukacją artystyczną jest spójna z wizją szkoły realizowaną przez dyrektora.

*A: Czy prowadzenie zajęć języka angielskiego w połączeniu z edukacją artystyczną było Pani pomysłem?*

*N4: Nie, nie (...) to nie był mój pomysł (...), ja w to weszłam, ale muszę przyznać, że mocno się w to zaangażowałam, i że rzeczywiście (...), moim zdaniem to spełnia swoją rolę, uwielbiam dzieciaki te lekcje (...).*

*A: A czy Pani sama zgłosiła się do prowadzenia tych zajęć?*

*N4: Nie, nie (...), to jak dyrektor mnie zatrudnił to widział w CV, że ja dużo takich artystycznych rzeczy robiłam (...), właściwie nadal robię (...). Chór (...) najpierw jeden, później drugi (...), teatr (...) i zapytał czy podjęłabym się prowadzenia takich zajęć (...).*

*A: I jak Pani zareagowała?*

*N4: Powiedziałam, że chętnie spróbuję. Na początku to było bardzo trudne. A potem (...) potem to jakoś poszło (...), bo wiadomo, że po pięciu latach jest mi już łatwiej, mam swoją wizję i właściwie wystarczy mi sygnał od dziecka i już wiem co dalej mam robić (...). Odkąd pracuję w tej szkole to prowadzę też koło teatralne.*

W przypadku N4 dużą rolę odegrał dyrektor szkoły, który dostrzegł potencjał N4 i zachęcił do podjęcia działań integrujących język angielski z edukacją artystyczną. Podobne doświadczenie

w tej materii przedstawia N3. W jej przypadku także pani dyrektor zasugerowała rozwiązanie metodyczne łączenia edukacji językowej z wczesnoszkolną.

Źródłem podjęcia integracji zajęć języka angielskiego z edukacją artystyczną dla N7 są przede wszystkim dokumenty oświatowe, ale także wewnętrzne przekonanie o korzyściach płynących z takich rozwiązań.

*A: Co jest źródłem motywacji do podejmowania integracji? Dlaczego Pani ją wprowadza?*

*N7: Ja ją wprowadzam, bo przecież tak mi karzą (.), te podręczniki są zaprojektowane pod kątem takim (..) wielościeżkowym, żeby była i ta muzyka, jest plastyka, przyroda i jakieś techniczne zadania, i ta ręka pracuje, i jest też wklejanie (.). Wszystko tam jest (.). Więc jeśli Pani pyta (.), to gdyby się zastanowić (.) to każdy przecież musi to robić (..). A jeśli chodzi o te artystyczne (.) to ja tutaj na muzykę generalnie stawiam, może dlatego, że jest mi najbliższa, też najłatwiej i najbardziej naturalnie mi to wychodzi (.), ale też dlatego, że widzę (.), że widzę w niej duży potencjał.*

Inspiracją do podjęcia integracji jest osobista, nauczycielska refleksja i namysł nad edukacją, bądź też indywidualne doświadczenia, przekonania i potrzeba ich realizacji. Motywacja do podejmowania integracji może przybierać także postać zewnętrznych inspiracji, którego źródłem może być inny nauczyciel czy dyrekcja szkoły oraz jego wizja wdrażania integracji w edukacji wczesnoszkolnej.

Korzyści dostrzegane przez nauczycieli, płynące z integracji przedmiotowej, stanowią równie ważną podstawę podejmowania takich działań. Nauczyciele wyrażający aprobatę dla procesu integracji dostrzegają i nazywają korzyści wynikające z takiego połączenia. Ich werbalizacja była tematem pytania 8. Analizując odpowiedzi, w grupie zysków dokonano podziału i wyodrębniło kategorie, które służą systematyzacji wyników badań. Dokonana klasyfikacja ma charakter nieostry, a niektóre z korzyści można umieścić w więcej niż jednej grupie.



Tabela 17. Korzyści z integracji w opinii badanych

Korzyści wskazane przez nauczycieli:	A	B	C	kategoria
wszechstronny rozwój ucznia, przyrost wiedzy	50	17%	38%	
holistyczny rozwój ucznia, integracja wiedzy dziecka, dostrzeganie związków między przedmiotami	38	13%	29%	
systematyzacja wiedzy dziecka	35	12%	27%	
efektywność nauczania, wzmocnienie procesu zapamiętywania	35	12%	27%	
wzmocnienie atrakcyjności zajęć	21	7%	16%	
rozwój ciekawości poznawczej, zainteresowań i zdolności, wzmacnianie różnorodnych inteligencji	20	7%	15%	
odniesienie się do wiedzy dziecka, którą już posiada	20	7%	15%	
wzrost atrakcyjności zajęć z języka angielskiego, zastosowanie różnorodnych bodźców	15	5%	11%	
wzrost motywacji do nauki	13	4%	10%	
harmonijny rozwój intelektu i emocji	8	3%	6%	
różnorodność, oryginalność zadań	8	3%	6%	
tworzenie naturalnych warunków do komunikacji w języku obcym	8	3%	6%	
rozszerzenie treści o specyficzne słownictwo związane z daną dziedziną wiedzy	7	2%	5%	
postrzeganie języka jako źródła wiedzy, a nie środka samego w sobie	4	1%	3%	
doskonalenie umiejętności, które dzieci już posiadają	4	1%	3%	
indywidualizacja nauczania	3	1%	2%	
możliwość odkrycia innych talentów wśród dzieci	3	1%	2%	
możliwość wykorzystania języka angielskiego podczas innych zajęć	3	1%	2%	
integracja zespołu klasowego	2	1%	2%	
możliwość wprowadzanie treści kulturowych	2	1%	2%	
łączenie nauki z wychowaniem	1	0%	1%	
większa dowolność nauczyciela w doborze treści kształcenia, metod i form	1	0%	1%	
wzrost kreatywności nauczyciela	1	0%	1%	
<b>SUMA</b>	<b>302</b>	<b>100%</b>	<b>231%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określoną korzyść; B – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich korzyści wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich odpowiedzi.

Kolor czerwony – zyski dla procesu uczenia się

Kolor fioletowy – zyski dla procesu uczenia się (czynniki wzmacniające motywację ucznia)

Kolor zielony – zyski dla procesu uczenia się języka angielskiego

Kolor niebieski – zyski dla procesu wychowawczego

Kolor żółty – zyski dla nauczyciela

Źródło: badania własne

Powyższe odpowiedzi wskazują na wielość i różnorodność korzyści, które dostrzegają nauczyciele z uczestnictwa w zintegrowanym nauczaniu języka obcego. Świadczy to o wysokiej świadomości oraz bogatej wiedzy teoretycznej związanej z zagadnieniem. Respondenci rozpatrują słowo korzyść przede wszystkim w kategoriach zysków dla ucznia. Najwięcej profitów

widzą dla procesu uczenia się (stanowią one aż 189 wskazanych odpowiedzi). Zdaniem nauczycieli zastosowanie integracji wpływa na efektywność uczenia się, wzmacnia proces zapamiętywania, oddziałuje na rozwój ciekawości poznawczej, rozwój zainteresowań i zdolności. Wyodrębnioną podgrupę stanowią czynniki wzmacniające motywację ucznia (69 wskazanych odpowiedzi). Integracja daje możliwość włączania czynności, które dzieci lubią wykonywać, co wzmacnia atrakcyjność zajęć. Pojawiły się też odpowiedzi, które podkreślały zyski dla procesu uczenia się języka angielskiego (37 wskazań). Zdaniem respondentów integracja daje możliwość tworzenia naturalnego kontekstu wypowiedzi, rozszerza treści o specyficzne słownictwo związane z daną dziedziną wiedzy. Ciekawą korzyścią, na którą zwrócił uwagę jeden z respondentów jest dowolność, którą integracja daje nauczycielowi w zakresie doboru treści kształcenia, czy możliwość wykazania się nauczycielską kreatywnością.

W indywidualnych wypowiedziach nauczycieli pojawia się wiele kategorii korzyści. W analizowanych wypowiedziach na możliwość poszerzania wiedzy wskazują N1, N2, N3 i N6. Ciekawą w tym zakresie wydaje się wypowiedź N6:

*A: Jakie korzyści dostrzega Pan z integracji?*

*N6: Dzięki integracji to ja wiele ciekawych tematów wprowadziłem (.). Miałem taki pomysł, żeby po angielsku wprowadzać takie ekologiczne treści. I tak (.) zrobiłem zajęcia o segregacji śmieci, o wodzie (.) w sensie jakie ona ma znaczenie w życiu człowieka, o drzewach (..) o taki mi się fajny pomysł przypominał, który z dziećmi robiłem (.). To był projekt (..), dzieci miały takie wielkie role papieru, pracowały w grupach i dzieci się kładły na tej rolce, odrysowywały się, rysowały całego siebie, niektóre zrobiły organy wewnętrzne, niektóre zewnętrzne, potem je podpisywały albo przypinały karteczki. I to było świetne, wisiały potem te projekty. To był świetny projekt (..).*

*A: Dlaczego Pan uważa, że on był taki dobry?*

*N6: Wie Pani jak te dzieci szukały (.) co gdzie w tym człowieku jest (.) na jakiej wysokości żołądek czy płuca. Później pytały na przykład po co mamy dany narząd. A później to nawet przyprowadzały rodziców, żeby im się pochwalić co zrobiły i jak jest nerka po angielsku ((śmiech)) (...) On wyszedł, bo one się tym ciałem zainteresowały (.), a później to jeszcze nazwy chorób zrobiliśmy, a na koniec dialogi u lekarza (..)*

*A: Takie było Pana pierwotne założenie?*

*N6: Nie właśnie nie, ale jak dzieciaki w to weszły to pomyślałem że warto to pociągnąć (..) Jedną z korzyści integracji, na które wskazuje N6 jest możliwość układu i doboru treści, których celem jest rozbudzanie ciekawości poznawczej i motywowanie do eksplorowania świata. N6 wskazuje także na korzyści jakie przynosi realizacja innowacji pedagogicznej w zakresie integrowania języka angielskiego z edukacją wczesnoszkolną. N6 podkreśla przede wszystkim wolność, którą daje nauczycielowi integracja w zakresie doboru treści kształcenia i sposobu ich wprowadzania.*

Inna korzyść widoczna jest w wypowiedziach N1 i N3. Obie nauczycielki włączają język angielski w proces kształcenia wczesnoszkolnego i mają podobne spostrzeżenia w tym zakresie.

A: *Jakie jeszcze korzyści widzi Pani w integracji?*

N3: *Ja zauważyłam (.) że dzieci dużo chętniej mówią po angielsku (.) Te ich wypowiedzi są dużo bardziej spontaniczne (.) Używają angielskiego w takich codziennych sytuacjach, pytają po angielsku czy mogą otworzyć okno, albo czy mogą wyjść do ubikacji, albo czy mogą zapalić światło, nawet jak ja właśnie matematykę prowadzę.*

A: *„Jakie jeszcze korzyści widzi Pani w integracji?”*

N1: *Moje dzieci to używają angielskiego ciągle, jak pytają siebie czy mogą ołówek pożyczyć, czasem jak pytam o jakiś wynik w matematyce to go po angielsku otrzymuję, po angielsku liczby mówią (.) zdarzyło mi się też tak, że na stołówce ktoś do mnie powiedział: I don't like cucumber.*

Podczas zajęć N1 i N3 język angielski funkcjonuje jako równoległy system komunikacji, co wpływa na umiejętności dzieci w zakresie użycia go w życiu codziennym. Częste zmiany kodów językowych powodują większą elastyczność w przełączaniu uwagi pomiędzy językami, co wpływa na swobodę i spontaniczność wypowiedzi, czyli ma bezpośrednie oddziaływanie na wzrost kompetencji w zakresie mówienia.

N3 w ramach wprowadzanej innowacji pedagogicznej zintegrowanego nauczania języka angielskiego z edukacją wczesnoszkolną prowadziła badania ewaluacyjne dotyczące efektów własnego projektu.

A: *Jakie korzyści integracji wykazały badania, które Pani prowadziła?*

N3: *Jednym z takich wniosków było to, że dzieci się uczą angielskiego bardziej efektywnie.*

A: *W jaki sposób Pani to zbadała?*

N3: *Oj (..) wykonałam wiele operacji (..) no na przykład porównywałam wyniki testu kompetencji z języka angielskiego po klasie III i wynik mojej klasy był o 30% wyższy niż pozostałych klas (..) Śledziłam też wyniki testów w klasie IV przez cały rok. Wyniki mojej klasy były średnio wyższe o 20% od pozostałych.*

A: *Jakieś jeszcze korzyści Pani widzi?*

N3: *Jak porównywałam te testy to było widać, że moje dzieci zdecydowanie lepiej wypadają na słuchaniu, a nauczyciele uczący tą klasę zwracali uwagę, że oni bardzo dobrze mówią i nie boją się tego robić”.*

Efektem wprowadzania integracji w edukacji wczesnoszkolnej jest wzrost kompetencji i świadomości językowej, szczególnie w zakresie słuchania i mówienia. Dzieci objęte innowacją cechuje także umiejętność użycia języka w kontekście i wyższe osiągnięcia w wynikach testów kompetencji.

Integracja daje możliwość włączania języka angielskiego w proces uczenia się pozajęzykowych treści, staje się tym samym narzędziem do komunikacji, a nie celem samym w sobie.

Integracja umożliwia używanie języka w kontekście, co skłania do poszukiwania ciekawych po-  
znanczo treści, które stają się przedmiotem komunikacji. Częste zmiany kodów językowych,  
które integracja prowokuje, wpływają na wzrost kompetencji w zakresie słuchania i mówienia.

Jako inspirację do podjęcia działań integracyjnych respondenci wskazywali również do-  
świadczenia innych nauczycieli, prezentowane w ramach lekcji pokazowych, warsztatów czy  
inspirujących rozmów. Poddano zatem również analizie źródła praktycznych rozwiązań meto-  
dycznych stosowanych przez nauczycieli (pytanie 10).

**Tabela 18.** Źródła rozwiązań metodycznych

<i>Skąd czerpiesz pomysły na rozwiązania metodycz- ne integrowania zajęć języka angielskiego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej?</i>	n	% odpowiedzi	% badanych
z Internetu	122	18,4%	73,1%
z warsztatów/kursów	119	18,0%	71,3%
z podręcznika	102	15,4%	61,1%
z przewodników metodycznych	98	14,8%	58,7%
samodzielnie wymyślam	72	10,9%	43,1%
z rozmów z innymi nauczycielami	71	10,7%	42,5%
z lekcji pokazowych/koleżeńskich	40	6,0%	24,0%
z literatury pedagogicznej	35	5,3%	21,0%
inne	3	0,5%	1,8%
<b>ogółem</b>	<b>662</b>	<b>100,0%</b>	<b>396,4%</b>

Źródło: badania własne

Respondenci podkreślają wielość źródeł, z których czerpią inspiracje do wprowadzania inte-  
gracji na lekcjach języka angielskiego. Tym samym wykazują potrzebę poszukiwania rozwiązań  
spoza oferty realizowanych podręczników. Około 87% badanych podaje aż trzy źródła, z któ-  
rych czerpie pomysły na rozwiązania metodyczne. Nauczyciele deklarują, że chętnie uczestniczą  
w warsztatach i kursach, które poszerzają ich spektrum doświadczeń, (takiej odpowiedzi udzie-  
liło aż 71% badanych). Godny zauważenia jest także wysoki procent wskazań sugerujący sa-  
modzielne poszukiwanie rozwiązań metodycznych (43% badanych). Wśród innych propozycji,  
spoza kafeterii, znalazły się: pomysły dzieci, konferencje międzynarodowe oraz doświadczenia  
z wymiany zagranicznej.

Szczególne miejsce w doświadczeniach N6 i N3 miało uczestnictwo w międzynarodowym  
programie Erasmus+ (to ci nauczyciele wskazali w ankiecie źródła spoza kafeterii):

A: Skąd czerpie Pan pomysły na zajęcia?

N6: Dla mnie taką kopalnią pomysłów było doświadczenie ze Szwecji (..) W ramach  
programu Erasmus+ byliśmy na lekcjach pokazowych, na których wprowadzano  
CLIL (...)

A: Kogo Pan obserwował?

N6: *To były lekcje angielskiego dla najmłodszych w połączeniu z innymi dziedzinami wiedzy, obserwowałem dzieci od czwartego do dziesiątego roku życia (..) świetne doświadczenie, po powrocie tyle miałem entuzjazmu w sobie, żeby to robić (..)*

A: *Dlaczego tak wysoko ocenia Pan to doświadczenie?*

N6: *Mhm, bo ja (..) wtedy zobaczyłem jak to się robi, ile można fajnych rzeczy zrobić (..) taka się szufladka z pomysłami otworzyła ((śmiej)).*

A: *A uczestnictwo w programie Erasmus+ to tylko te obserwacje w Szwecji?*

N6: *Nie (..) na konferencji byliśmy w Szkocji (...) niedługo do nas goście przyjadą i trzeba będzie coś twórczego wymyśleć ((śmiej)).*

A: *A konferencja co Panu dała?*

N6: *To też było ciekawe (..) byli nauczyciele z całej Europy, którzy wprowadzają CLIL. Takie były prezentacje różnych działań (..) wyniki badań niektórzy przedstawiali (..)*

A: *Może mi Pani wskazać źródło tych pomysłów?*

N3: *Źródeł jest wiele. Szukam rozwiązań w książkach, takich metodycznych, nie wiem czy Pani zna taką serię Oxfordu?*

A: *Tak, znam, znam, też mam kilka z nich.*

N3: *No (..) to właśnie tam są fajne pomysły, ale takim super (..) w Internecie też czasem coś znajdę, na tych anglojęzycznych stronach (..), ale takim super wydarzeniem to był ten Erasmus. Pojechaliśmy na wizytę studyjną do Danii (..) tam mieliśmy takie spotkanie z nauczycielami, którzy wprowadzają CLIL (..) na lekcjach byliśmy (..) To bardzo inspiruje. To zupełnie inaczej jak się coś zobaczy niż jak się tylko o tym przeczyta.*

A: *Jeszcze jakieś korzyści dało uczestnictwo w programie?*

N3: *Bardzo dużo (..) to dzięki temu miałam dodatkowe godziny i pieniądze na realizację różnych pomysłów. Książki sobie kupiłam, takie metodyczne (..)*

Nauczyciele N3 i N6 (jedynie dwoje z grupy 167 badanych) wskazują na szczególne znaczenie, jakie miało dla nich uczestnictwo w zajęciach zagranicznych nauczycieli i możliwość obserwacji rozwiązań metodycznych w naturalnym kontekście. N3 i N6 wykazują, że to właśnie te doświadczenia zmieniły ich sposób myślenia o integracji. Tym trudniej zaakceptować fakt, iż są to działania jednostkowe i nieupowszechniane.

Inny problem rysuje się w wypowiedziach N2 i N5:

A: *Skąd czerpie Pani pomysły na rozwiązania metodyczne?*

N5: *Ja to najczęściej to sama wymyślam. Przerabiam polskie piosenki czasem na angielski (..) kilka takich prostych pioseneczek to nawet sama napisałam (..) jak nie mogłam znaleźć do przedstawienia (..) Prowadzę te ćwiczenia muzyczne po angielsku, te co zawsze prowadziłam.*

A: *Nie szuka Pani w żadnych poradnikach metodycznych?*

N5: *A są takie?*

A: *Nie, nie wiem [nie ważne]*

N5: *[Nie, nie] szukam. Chyba, że coś mi samo w ręce wpadnie.*

A: *Skąd czerpie Pani pomysły na zajęcia?*

N2: *O (.) to trzeba dużo szukać, kombinować, modyfikować wydaje mi się (..) Internet jest tutaj kopalnią, na angielskich stronach szukam (..) Bardzo często plastyczne pomysły rodzą mi się same, coś kiedyś na uczelni robiłam i próbuję to połączyć, pokombinować (..) Rysowaliśmy nitką, mokre na mokrym robiłam, modelowaliśmy w glinie raz, masę solną robiłam, rzeźbiliśmy w mydle o tyle tego było, a właśnie te techniki to w dużej mierze na studiach miałam (..) czasem coś podpatrzyłam u dziewczyn od plastyki i myślałam jak to na angielski przełożyć.*

Doświadczenie i wysokie kompetencje N2 i N5 w zakresie łączonych przedmiotów dają możliwość wprowadzania twórczych rozwiązań metodycznych. Oba przypadki ukazują jak ważny jest potencjał innych, pozajęzykowych umiejętności. Daje on nauczycielkom wysoki poziom wiary we własne możliwości i wpływa na włączanie oryginalnych rozwiązań. Przytoczony fragment wywiadu z N2 jest jedynym, w którym (tylko jeden) rozmówca dostrzega potencjał doświadczeń zdobytych w okresie studiów.

Nauczyciele deklarują więc wielość źródeł, z których czerpią inspiracje. Zauważalna potrzeba poszukiwania może wynikać z dostrzegania niewystarczającej jakości rozwiązań proponowanych w podręcznikach dla klas I–III. Nauczyciele wprowadzający integrację języka angielskiego z przedmiotami artystycznymi widzą również szczególną wartość w nauczycielskiej wymianie doświadczeń i uczeniu się przez eksplorację przypadków dobrej praktyki.

#### **5.2.4. Rzeczywistość edukacyjna integrowania zajęć językowych z edukacją artystyczną**

Respondenci wyrazili stosunek do realizacji zintegrowanego nauczania języka angielskiego z obszarami edukacji artystycznej odpowiadając na pytanie 11 i 13.



**Tabela 19.** Świadomość potencjału integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną

<i>Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III?</i>	n	%
zdecydowanie tak	91	54,5
raczej tak	54	32,3
raczej nie	8	4,8
zdecydowanie nie	1	0,6
trudno powiedzieć	13	7,8
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 20.** Świadomość potencjału integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną

<i>Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III?</i>	n	%
zdecydowanie tak	57	34,1
raczej tak	82	49,1
raczej nie	14	8,4
zdecydowanie nie	1	0,6
trudno powiedzieć	13	7,8
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

Edukacja muzyczna jest postrzegana przez respondentów jako szczególnie istotna i predystynowana do procesu integracji z zajęciami językowymi. Tylko 13,2% badanych nie dostrzega takiego potencjału. Podobnie plastyka postrzegana jest jako obszar szczególnie predystynowany do integracji, choć 16,8% badanych nie odnotowuje tego faktu. Dane te potwierdzają wyniki omówione w rozdziale 5.2.2.

Potencjał łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w zależności od częstotliwości prowadzenia zajęć zintegrowanych przedstawia tabela 21.

**Tabela 21.** Świadomość a działania w integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną

	<i>Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III?</i>					
<i>Częstotliwość łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną</i>	zdecydowanie tak		raczej tak		raczej nie	
	n	%	n	%	n	%
na każdej lekcji	48	53	20	37	0	0
codziennie	3	3	1	2	0	0
kilka razy w tygodniu	17	19	9	17	3	38
kilka razy w miesiącu	20	22	20	37	3	38

	Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III?					
Częstotliwość łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną	zdecydowanie tak		raczej tak		raczej nie	
	n	%	n	%	n	%
kilka razy w roku	1	1	3	6	2	25
zdarzyło mi się raz czy dwa	1	1	1	2	0	0
nigdy	1	1	0	0	0	0

Źródło: badania własne

Występuje zależność między dostrzeganiem potencjału w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III a częstotliwością takich działań  $\chi^2(12) = 22,948$ ;  $p < 0,05$ . Osoby podkreślające potencjał łączą edukację językową z muzyczną na każdej lekcji bądź przynajmniej robią to kilka razy w tygodniu. Ponad połowa nauczycieli z tej grupy (53%) robi to codziennie.

Potencjał łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w zależności od częstotliwości prowadzenia zajęć zintegrowanych przedstawia tabela 22.

**Tabela 22.** Świadomość a działania w integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną

	Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III?					
Częstotliwość łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną	zdecydowanie tak		raczej tak		raczej nie	
	n	%	n	%	n	%
na każdej lekcji	12	21	8	10	0	0
codziennie	3	5	1	1	0	0
kilka razy w tygodniu	15	26	25	30	4	29
kilka razy w miesiącu	23	40	39	48	6	43
kilka razy w roku	4	7	7	9	4	29
zdarzyło mi się raz czy dwa	0	0	1	1	0	0
nigdy	0	0	1	1	0	0

Źródło: badania własne

Występuje zależność między dostrzeganiem potencjału w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III a częstotliwością takich działań  $\chi^2(18) = 46,377$ ;  $p < 0,001$ . Osoby zdecydowanie dostrzegające potencjał częściej łączą edukację językową z plastyczną, robią to na każdej lekcji albo przynajmniej kilka razy w tygodniu (52% nauczycieli z tej grupy).

W przypadku nauczycieli raczej dostrzegających potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III, 41% nauczycieli robi to przynajmniej kilka razy w tygodniu. Nauczyciele, którzy nie dostrzegają wspomnianego potencjału, bądź nie posiadają w tej kwestii określonego zdania wyraźnie rzadziej łączą zajęcia języka angielskiego z edukacją plastyczną.

W kolejnym punkcie ankiety nauczyciele wyszczególniali korzyści, które dostrzegają w integrowaniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III. Pytanie miało charakter otwarty a wymienione korzyści pogrupowano i wyodrębniono kategorie, które służyły systematyzacji wyników badań. Dokonana klasyfikacja ma charakter nieostrej, a niektóre z korzyści można umieścić w więcej niż jednej grupie.

**Tabela 23.** Korzyści integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III w opinii badanych

korzyści artykułowane przez respondentów	A	B	C	kategoria
efektywniejsze opanowanie słownictwa i struktur gramatycznych	73	21%	51%	
wzmocnienie produktywności zapamiętywania	48	14%	33%	
wzrost atrakcyjności lekcji (różnorodność ćwiczeń)	44	13%	31%	
rozwijanie słuchu fonematycznego (uwrażliwienie na melodię języka, intonację, linię melodyczną zdania, akcent wyrazowy i zdaniowy)	34	10%	24%	
wzrost motywacji (większe zaangażowanie i aktywizacja uczniów)	31	9%	21%	
doskonalenie poprawnej wymowy poszczególnych głosek	25	7%	17%	
wykorzystanie rymu w piosence, rytmu w muzyce do nauki słownictwa i struktur	18	5%	13%	
możliwość zastosowania metody TPR (łączenia ruchu, muzyki i słowa)	16	5%	11%	
uwrażliwianie na rytm języka	15	4%	10%	
poprawa jakości sposobu wypowiadania się w języku obcym (płynności, elastyczności mówienia a także zmniejszenie lęku przed ustnymi wypowiedziami)	9	3%	6%	
rozwijanie umiejętności muzycznych: tanecznych, wokalnych, aktorskich	8	2%	6%	
uwzględnienie relaksacyjnej, terapeutycznej funkcji muzyki	6	2%	4%	
pobudzenie pracy obu półkul mózgowych	5	1%	3%	
uwzględnianie różnorodności stylów uczenia się, uczenie się wielozmysłowe	4	1%	3%	
wzrost koncentracji	4	1%	3%	
uwrażliwienie na piękno muzyki	3	1%	2%	
doskonalenie poczucia rytmu	3	1%	2%	
rozwijanie twórczej wyobraźni	3	1%	2%	
możliwość pracy w zespołach	1	0%	1%	
<b>SUMA</b>	<b>350</b>	<b>100%</b>	<b>243%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określoną korzyść; B – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich korzyści

wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich odpowiedzi.

Kolor czerwony – zyski dla procesu uczenia się języka angielskiego

Kolor żółty – zyski dla podsystemu fonicznego (jako element obydwu pozostałych kategorii)

Kolor zielony – zyski dla rozwoju muzycznego

Źródło: badania własne

Respondenci artykułując korzyści związane z połączenia języka angielskiego z muzyką upatrują zyski przede wszystkim dla procesu uczenia się języka obcego. Ze wszystkich wskazanych korzyści stanowią one największą grupę wymienionych przez nauczycieli (zaznaczone kolorem czerwonym i żółtym). Najsilniej akcentowane zyski związane są z efektywnością, produktywnością, skutecznością i jakością zapamiętywania. Kolejną grupę stanowią uwarunkowania dydaktyczne. Połączenie edukacji językowej z muzyczną wpływa, zdaniem respondentów, na atrakcyjność lekcji, urozmaicenie ćwiczeń, uwzględnienie różnych stylów uczenia się, pobudzanie obu półkul mózgowych, a w efekcie na wzrost motywacji i koncentrację uwagi uczniów. Grupa korzyści zaznaczona kolorem żółtym dotyczy podsystemu fonicznego kompetencji lingwistycznych dziecka. Została wyszczególniona, gdyż jest silnie zależna od wrażliwości słuchowej człowieka, a wpływ na nią ma słuch muzyczny i fonematyczny. Wśród korzyści nauczyciele dostrzegają: uwrażliwienie na intonację, linię melodyczną języka, wykorzystanie rytmu w mowie i muzyce, akcent wyrazowy i zdaniowy (warto zwrócić uwagę na tożsamość określeń językowych dla obu edukacji – melodia, rytm, akcent, intonacja). Ostatnią dostrzeżoną grupą są zyski dla umiejętności muzycznych dziecka (kolor zielony). Wśród nich znajdują się: uwrażliwienie na piękno muzyki, doskonalenie poczucia rytmu, rozwijanie umiejętności tanecznych, wokalnych uczniów oraz dostrzeżenie terapeutycznej, relaksacyjnej funkcji muzyki (8% wymienionych korzyści).

Badani nauczyciele formułują wiele, różnorodnych korzyści płynące z łączenia zajęć języka angielskiego z muzyką. Świadczy to o ich wysokiej wiedzy teoretycznej. Bardzo wyraźnie rysuje się tendencja do traktowania muzyki podrzędnie w stosunku do języka. W ponad 90% odpowiedzi jest ona tylko środkiem do osiągnięcia celów językowych, gdyż to one mają priorytetowe znaczenie. Jedynie wśród 24 wskazań (na 350) znalazły się korzyści płynące dla edukacji muzycznej dziecka. To jednocześnie ukazuje pewnego rodzaju zależność i wpływ edukacji muzycznej na sukces dziecka w procesie uczenia się języka obcego, szczególnie w zakresie rozwoju jego fonicznych kompetencji.

Wypowiedzi nauczycieli N5 i N7 pozwalają na bardziej wnikliwą eksplorację doświadczeń z wprowadzania muzyki i dostrzeżenia korzyści, które im przypisują.

A: *Jakie Pani widzi korzyści w łączeniu angielskiego z muzyką?*

N7: *(..) Ja myślę, że to dzieciom sprawia dużą frajdę (..) bo jak ja z dziećmi śpiewam, to my w różny sposób tą piosenkę wykonujemy. Najpierw się z nią trochę osłuchujemy, uczymy się tekstu, później do niej tańczymy, albo pokazujemy jakieś ruchy (..) zabawa do muzyki to tak wychodzi mi to naturalnie, mogę to z marszu zrobić (..) czasem robimy*

*inscenizację. A już największą frajdę to mają z tego jak gramy na instrumentach. Kiedyś to sami instrumenty zrobiliśmy (.) ale takie proste jak bębenki czy tamburyna, trójkąty to ja w szkole mam i z nich korzystam. Sama gram na gitarze (..) Kiedyś na konkurs zrobiliśmy kolędy po angielsku i dzieci śpiewały, grały na instrumentach (.) była grupa bębenków (.) były tamburyna (.) marakasy, a jedna dziewczynka kilka dźwięków na dzwoneczkach grała, a ja na gitarze, bo takie proste akordy to umiem (.) I oni tak się przejmowali, żeby nikt się nie pomylił, żeby wszystko wyszło (.) ale w efekcie to one taką frajdę z tego miały (.) a później chcieli żebyśmy zespół założyli ((śmiech))*

A: Czyli ta radość wydaje się Pani najważniejsza?

N7: *Tak, piosenka to takie powtarzanie przez zabawę (.) jest dla dzieci najfajniejsze i najbardziej utrwala ten poznany materiał (.) dlatego że dzieci nie koncentrują się na tych słowach tylko koncentrują się na tej takiej frajdzie bardziej”.*

Punkt widzenia N7 podkreśla ludyczność, która płynie z połączenia muzyki z językiem angielskim. Forma, którą przybiera nauka jest bardziej przystępna dla dzieci, chętniej wykonują dane zadania i są zmotywowane do działania, szybciej zapamiętują. W wypowiedzi N7 wyraźnie widać jak zespołowe muzykowanie zbudowało w grupie poczucie wspólnoty, w której chcieli pozostać na dłużej. Umacniało postawę odpowiedzialności za wspólne zadanie i w efekcie spełniło wiele celów wychowawczych.

A: Jakie Pani widzi korzyści z łączenia języka angielskiego z muzyką?

N5: *Oj (..) i ja mam to Pani teraz tak wszystko wymieniac (..)*

A: Gdyby Pani jednak spróbowała takie najbardziej istotne.

N5: *To dla mnie to takie najważniejsze to to, że ta muzyka w ogóle jest. Dzieci mało muzykują. Tych godzin [muzyki] też jest jak na lekarstwo. W domu to już teraz nikt nie śpiewa, rzadko kiedy gra na instrumencie, pokolenie muzycznych dyletantów (.) A ten rozwój u dziecka ma takie duże znaczenie (.) Ja mam taką możliwość żeby włączyć jej więcej w lekcje angielskiego. A w nauce języka dobry słuch to podstawa (.) intonacja, fraza, rytm, akcent to wszystko to słuchowe komponenty(...)*

N5 zwraca uwagę na nierozzerwalność i wzajemny wpływ umiejętności muzycznych i językowych, podkreśla zależność jednych od drugich. Akcentuje tym samym potrzebę dbałości o jakość edukacji muzycznej i prezentuje postawę odmienną od większości osób objętych badaniami – postawę priorytetowego traktowania edukacji muzycznej nad edukacją językową.

W kolejnym punkcie ankiety nauczyciele wyszczególniali korzyści, które dostrzegają w integrowaniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III. Pytanie miało charakter otwarty a wymienione korzyści pogrupowano i wyodrębniono kategorie, które służyły systematyzacji wyników badań. Dokonana klasyfikacja ma charakter nieostrej, a niektóre z korzyści można umieścić w więcej niż jednej grupie.

**Tabela 24.** Korzyści integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III w opinii badanych

korzyści artykułowane przez respondentów	A	B	C	kategoria
wzrost atrakcyjności lekcji (różnorodność ćwiczeń)	42	15,1%	31%	
efektywniejsze opanowanie słownictwa i struktur gramatycznych (wzmocnienie przez działania manualne)	37	13,5%	27%	
zaspokojenie potrzeby twórczej aktywności plastycznej	28	10,0%	21%	
możliwość zastosowania pomocy wizualnych (zmysł wzroku)	22	7,9%	16%	
wzmocnienie procesu zapamiętywania (pomoc wizualne)	22	7,9%	16%	
rozwój plastyczny dziecka	20	7,2%	15%	
rozwój wyobraźni	20	7,2%	15%	
rozwój motoryki małej	19	6,8%	14%	
pobudzenie kreatywnego myślenia	15	5,4%	11%	
nauka przez działanie, doświadczanie	13	4,7%	10%	
możliwość wyrażenia się w języku sztuki	9	3,2%	7%	
wzrost motywacji	8	2,9%	6%	
uwrażliwienie estetycznie (kolor, kompozycja, faktura)	5	1,8%	4%	
możliwość użycia języka angielskiego w naturalnym kontekście (artykułowanie instrukcji)	4	1,4%	3%	
możliwość wprowadzenia nowego słownictwa związanego z daną dziedziną wiedzy	4	1,4%	3%	
możliwość pracy grupowej	3	1,1%	2%	
wzrost koncentracji	3	1,1%	2%	
rozwój wyobraźni przestrzennej	2	0,7%	1%	
możliwość wytworzenia pomocy dydaktycznych	2	0,7%	1%	
uwzględnienie relaksacyjnej, terapeutycznej funkcji sztuki	1	0,4%	1%	
<b>SUMA</b>	<b>279</b>	<b>100%</b>	<b>205%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określoną korzyść; B – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich korzyści wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danej korzyści względem wszystkich odpowiedzi.

Kolor czerwony – zyski dla procesu uczenia się

Kolor zielony – zyski dla rozwoju plastycznego

Kolor niebieski – zyski dla organizacji procesu nauczania–uczenia się

Kolor żółty – zyski dla procesu uczenia się języka angielskiego

Źródło: badania własne

Wymieniając korzyści, które nauczyciele upatrują włączeniu języka angielskiego z edukacją plastyczną, dominują dwie grupy kategorii: dydaktyczne, niosące zyski dla procesu uczenia się języka obcego (53% wszystkich wymienionych, zaznaczone kolorem czerwonym) oraz korzyści dla rozwoju plastycznego dziecka (ponad 42% wszystkich przytoczonych, zaznaczone kolorem zielonym). W pierwszej kategorii najsilniej akcentowano efektywność, skuteczność i produktywność zapamiętywania, wzmocnienie tego procesu poprzez stosowanie pomocy wizualnych oraz działania manualne. Wzrost atrakcyjności zajęć dzięki zastosowaniu różnorodnych, polisensorycznych ćwiczeń, które w efekcie wzmacniają motywację i koncentrację uwagi (stanowiły 147 wskazań). W drugiej kategorii najczęściej artykułowano: zaspokojenie potrzeby twórczej aktywności plastycznej dziecka, rozwój wyobraźni, możliwość wyrażania się w języku



sztuk wizualnych, uwrażliwienie estetyczne oraz rozwój motoryki małej (stanowiły one 121 wskazań). Pozostałe korzyści, wskazywane sporadycznie, podkreślają poszerzenie spektrum możliwości użycia języka obcego podczas lekcji (jedynie 8 wskazań zaznaczonych kolorem żółtym) oraz usprawnienie organizacji procesu nauczania (8 wskazań zaznaczonych kolorem niebieskim).

Badani nauczyciele zaproponowali wiele korzyści (279) złączenia języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III, choć znacznie więcej wskazań pojawiło się w połączeniu języka z edukacją muzyczną (350). Badania pokazują, iż nauczyciele widzą zależność i wpływ umiejętności muzycznych na sprawność językową dziecka. Podobnego sprzężenia nie da się uchwycić w stosunku do edukacji plastycznej. Według badanych poszerza ona spektrum rozwiązań dydaktycznych, uatrakcyjnia, urozmaica, przyspiesza proces uczenia się ale przebieg tego procesu nie wpływa bezpośrednio na umiejętności językowe uczniów. Niezależność potraktowania obu edukacji (plastycznej albo językowej) podkreśla również fakt wyliczenia przez respondentów całej grupy korzyści owego połączenia dla rozwoju plastycznego dziecka (podobne zyski dla rozwoju muzycznego były artykułowane przez respondentów sporadycznie).

Na ciekawe korzyści jakie płyną z integracji języka angielskiego i plastyki wskazują N1 i N2.

*A: Jakie korzyści dostrzega Pani w łączeniu angielskiego z plastyką?*

*N1: To wie Pani, to ja tak na plus jeszcze widzę, że (.) no przecież nie wszystkie dzieci mają takie językowe zdolności, albo plastyczne, ale wie Pani o co chodzi (.) jak się zaczyna łączyć to trochę jest tak, że każdy coś dla siebie znajdzie (.) Oczywiście w tych zajęciach plastycznych wcale nie chodzi o ten sam efekt końcowy, chodzi o sam proces, o tworzenie, a jak mają takie zajęcia typowe plastyczne, to później pani zbiera prace (.) ocenia i tak dalej, a tutaj sam proces jest ważny. To co robią, może być szalone, niekoniecznie ładne (..) to rozwija (.)*

N1 dostrzegła możliwość rozwoju wielu inteligencji podczas zajęć łączących różne edukacje, co można zakwalifikować do ogólnych korzyści płynących z integracji. Dalsza część wypowiedzi podkreśla jednak istotę procesu twórczego, oraz wpływu zewnętrznej oceny, który zdaniem N1 ogranicza twórczość i kreatywność dzieci. N1 widzi swoje zajęcia jako miejsce, gdzie dzieci mogą działać spontanicznie, bez zewnętrznych ograniczeń, wdrażając najbardziej oryginalne pomysły, a to przecież istota twórczości.

*A: Jakie korzyści dostrzega Pani z zajęć „Angielski przez sztukę”?*

*N2: Ja to widzę, że ta sztuka tutaj jest też ważna. Jak nawet dzieci czegoś nie rozumieją to wie Pani jak to jest (.) one mogą trochę z tą sztuką obcować, mogą się na coś otworzyć, coś zobaczyć (.) Jakoś inaczej przeżyć (..) siebie jakoś inaczej zobaczyć (..) Bo to co robię to takie wykroczenie trochę, takie wchodzenie w taki świat, który nam się wydaje dla dzieci w ogóle nieznany, a tu się okazuje, że my dzięki temu możemy się dowiedzieć trochę o ich zainteresowaniach, o nich samych. Nagle wychodzimy poza sam obręb*

*szkoły, że to już nie jest tylko, podręcznik tylko otwiera się (...) coś (...) coś zupełnie innego (.) a jak tam się otwiera to w języku też się otworzy (.)*

N2 dostrzega we własnym doświadczeniu terapeutyczny wpływ sztuki. Widzi dużą korzyść z połączenia obu edukacji, a sztukę traktuje w kategorii bodźca, który zachęca do eksploracji sfery emocjonalnej, do autorefleksji, do kształtowania wrażliwości estetycznej. N2 wyraża myśl, że wniknięcie w sferę emocjonalną przynosi także pozytywne skutki dla nauki języka obcego. W umiejętności wyrażania siebie upatruje N2 także umiejętność wyrażania siebie w języku obcym.

W prezentowanych fragmentach wypowiedzi wyraźnie widać dbałość o jakość edukacji plastycznej na zajęciach językowych. Zarówno N1, jak i N2 stawiają istotę celów językowych na równi z celami edukacji estetycznej.

Stosunek nauczycieli do przedmiotów, które stanowią istotę dalszej pracy (język angielski oraz edukacja artystyczna w klasach I–III) wydaje się by znaczący dla procesu ich integracji, szczególnie dla zachowania (lub nie zachowania) równowagi między nimi. Problem ten zbada-  
no, poddając analizie odpowiedzi na pytania o ważność oraz prestiż tych przedmiotów.

**Tabela 25.** Ważność języka angielskiego

<i>Czy język angielski w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?</i>	n	%
zdecydowanie tak	132	79,0
raczej tak	34	20,4
trudno powiedzieć	1	0,6
<b>Ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 26.** Prestiż języka angielskiego

<i>Czy język angielski w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?</i>	n	%
zdecydowanie tak	65	38,9
raczej tak	73	43,7
raczej nie	19	11,4
zdecydowanie nie	4	2,4
trudno powiedzieć	6	3,6
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 27.** Ważność edukacji muzycznej

<i>Czy muzyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?</i>	n	%
zdecydowanie tak	117	70,1
raczej tak	45	26,9
trudno powiedzieć	5	3,0
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 28.** Prestiż edukacji muzycznej

<i>Twoim zdaniem muzyka w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?</i>	n	%
zdecydowanie tak	26	15,6
raczej tak	77	46,1
raczej nie	48	28,7
zdecydowanie nie	4	2,4
trudno powiedzieć	12	7,2
<b>Ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 29.** Ważność edukacji plastycznej

<i>Czy plastyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?</i>	n	%
zdecydowanie tak	115	68,9
raczej tak	47	28,1
raczej nie	2	1,2
trudno powiedzieć	3	1,8
<b>Ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

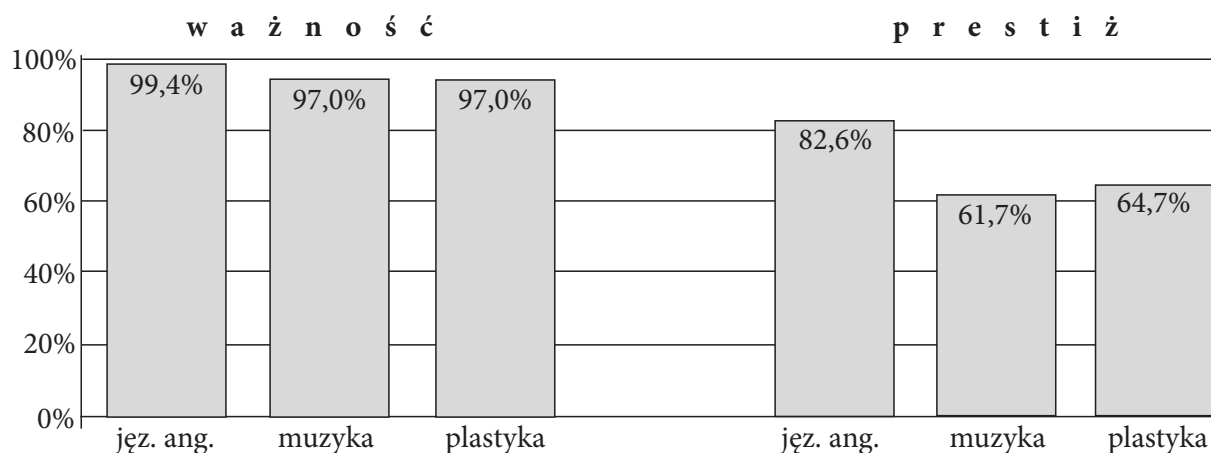
**Tabela 30.** Prestiż edukacji plastycznej

<i>Twoim zdaniem plastyka w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?</i>	n	%
zdecydowanie tak	25	15,0
raczej tak	83	49,7
raczej nie	40	24,0
zdecydowanie nie	6	3,6
trudno powiedzieć	13	7,8
<b>Ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

Porównanie powyższych danych prezentują kolejne wykresy.

**Wykres 4.** Porównanie ważności i prestiżu trzech przedmiotów



Źródło: badania własne

Mimo faktu, iż wszyscy respondenci są nauczycielami języka angielskiego, dostrzegają oni porównywalną, niemal identyczną wagę wszystkich rozpatrywanych przedmiotów, na bardzo wysokim, prawie 100-procentowym poziomie. Wyraźną różnicę można jednak zauważyć w porównaniu prestiżu omawianych przedmiotów, rozumianym jako forma ich doceniania w środowisku szkolnym.

Zróżnicowanie to może być traktowane jako pierwotna przyczyna zróżnicowanego podejścia do traktowania tych przedmiotów w działaniach zintegrowanych. Relację tę można zauważyć na przykładzie tabeli 37, ukazującej wyraźną dominację edukacji językowej nad artystyczną w doświadczeniach badanych nauczycieli.

Postrzeganie przedmiotów artystycznych dla rozwoju ucznia, okazuje się być niezależne od rodzaju wykształcenia badanych. Nauczyciele o specjalności edukacja wczesnoszkolna, w sposób szczególny przygotowani do integrowania przedmiotów (w tym przedmiotów artystycznych), nie odbiegają w swoich opiniach na temat ważności edukacji artystycznej dla rozwoju ucznia, od pozostałych respondentów. Ukazują to dwie następujące tabele.

**Tabela 31.** Ocena ważności edukacji plastycznej a wykształcenie respondentów

		Czy plastyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?			
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne (w zakresie edukacji wczesnoszkolnej)		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	trudno powiedzieć
nie	n	70	37	2	2
	%	63	33	2	2
tak	n	45	10	0	1
	%	80	18	0	2

Źródło: badania własne

**Tabela 32.** Ocena ważności edukacji muzycznej a wykształcenie respondentów

		<i>Czy muzyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?</i>			
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne (w zakresie edukacji wczesnoszkolnej)		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	trudno powiedzieć
nie	n	76	31	0	4
	%	68	28	0	4
tak	n	41	14	0	1
	%	73	25	0	2

Źródło: badania własne

Obliczenia wskazują, iż dodatkowe wykształcenie pedagogiczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej nie wpływa na wagę przypisywaną przedmiotom artystycznym w rozwoju ucznia (brak zależności wskazuje zarówno tabela pierwsza  $\chi^2(3) = 5,793$ ;  $p > 0,05$  oraz druga  $\chi^2(2) = 0,649$ ;  $p > 0,05$ ).

### **Rozwiązania metodyczne w zakresie integracji zajęć językowych z muzyką**

Opis rzeczywistości edukacyjnej integrowania zajęć językowych z edukacją artystyczną oparto również na doświadczeniach nauczycieli, dotyczących rozwiązań metodycznych w tym zakresie. Kolejne pytanie dotyczyło form działań podejmowanych w celu integracji zajęć języka angielskiego z muzyką, w kontekście własnych doświadczeń. Analiza odpowiedzi pozwoliła uchwycić istotę, sedno pojmowania procesu integracji obu obszarów edukacji.

**Tabela 33.** Działania integrujące zajęcia języka angielskiego z muzyką

formy działań proponowane przez respondentów	A	B	C	kategoria
wykonywanie piosenek w języku angielsku	133	43,7%	86%	
odtworzenie wyliczanek, rymowanek w języku angielskim	49	16,1%	32%	
ruch przy muzyce, ilustrowanie tekstu piosenki gestem	30	9,8%	19%	
zabawy rytmiczne, rytmizacja anglojęzycznego tekstu	23	7,5%	15%	
słuchanie piosenki, uzupełnianie, porządkowanie słownictwa	16	5,2%	10%	
rytmizacja tekstu z zastosowaniem instrumentarium Orffa	12	4%	7%	
słuchanie muzyki, rozpoznawanie i nazywanie instrumentów w języku angielskim	7	2,3%	5%	
improwizacje taneczne	7	2,3%	5%	
przygotowanie przedstawień teatralno-muzyczne	5	1,6%	3%	
tworzenie akompaniamentów do piosenek	5	1,6%	3%	
inscenizacja piosenki	4	1,3%	3%	
słuchanie muzyki (klasycznej, relaksacyjnej) podczas wykonywania innych czynności	3	1,0%	2%	
śpiewanie piosenek w języku angielskim w kanonie i z podziałem na głosy	3	1,0%	2%	
nazywanie instrumentów muzycznych w języku angielskim	2	0,7%	1%	
tworzenie wyliczanek, rymowanek	2	0,7%	1%	
granie na instrumentach melodycznych (dzwonki, flety)	1	0,3%	1%	
<b>SUMA</b>	<b>306</b>	<b>100%</b>	<b>199%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określone działanie; B – udział procentowy danego działania względem wszystkich wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danego działania względem wszystkich odpowiedzi

Źródło: badania własne

Otrzymane odpowiedzi pogrupowano na trzy kategorie. Pierwsza z nich (zaznaczona kolorem czerwonym) odzwierciedla uproszczony sposób myślenia o integracji (tzw. „łepkość międzyprzedmiotowa”<sup>86</sup>), kiedy to jedna z edukacji (w tym przypadku muzyczna) jest włączana w celu rozwijania kompetencji z zakresu innej edukacji (w tym przypadku językowej). Dzieje się tak, gdy wpłata się elementy muzyczne tylko i wyłącznie w celu osiągnięcia korzyści językowych, nie dbając o jakość tej pierwszej edukacji. Największa grupa nauczycieli (około 60% wszystkich odpowiedzi) rozumie integrowanie muzyki z językiem angielskim jako realizowanie piosenek, wyliczanek i rymowanek (celowo podkreślono tutaj brak czasownika „śpiewać”, gdyż najczęściej nauczyciele formułowali działanie jako „piosenka po angielsku”). Kategoria druga (zaznaczona kolorem zielonym) dotyczy takich działań, w których jedno zagadnienie jest wykorzystywane dla rozwijania kompetencji różnych obszarów edukacyjnych. Przykładem takich czynności może być ruch przy muzyce, ilustrowanie tekstu piosenki gestem, rytmizowanie anglojęzycznych wyliczanek i wierszy czy słuchanie muzyki w celach kompensacyjno-terapeutycznych (stanowi 23% wszystkich wskazań). Ostatnią kategorię (kolor żółty) stanowią działania, które mogą być przykładem integracji pojmowanej jako łączenie elementów obu edukacji w całość tworzącą nową jakość (stanowi 15% wszystkich wskazań). Respondenci wymieniają

<sup>86</sup> Por.: rozdział 3.4. niniejszej pracy.



czynności, które podkreślają kreacyjną funkcję muzyki (tworzenie wyliczanek, rymowanek, improwizacje ruchowe, inscenizacje piosenek, tworzenie akompaniamentów). Wybrzmiewa tutaj także dbałość o jakość edukacji muzycznej (śpiewanie piosenek w języku angielskim w kanonie, z podziałem na głosy, rytmizacja tekstów z zastosowaniem instrumentarium Orffa czy granie na instrumentach melodycznych). Wśród badanych nauczycieli aż 97 osób (niemalże 60%) realizuje integrację zajęć języka angielskiego z muzyką w sposób uproszczony, a ich wskazania znalazły się tylko w pierwszej kategorii. Odpowiedzi 33 osób (20%) sugerują łączenie elementów różnych edukacji w celu stworzenia nowej, oryginalnej jakości. Wśród badanych nauczycieli odpowiedzi 37 osób (22%) można zaliczyć do drugiej i trzeciej kategorii. Proces realizują w formie korelacji bądź pełnej integracji.

Podobnej interpretacji dokonano w odniesieniu do łączenia zajęć języka angielskiego z plastyką. Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące form działań podejmowanych w celu integracji obu edukacji, zapytano nauczycieli o ich osobiste doświadczenia.

**Tabela 34.** Działania integrujące zajęcia języka angielskiego z plastyką

formy działań proponowane przez respondentów	A	B	C	kategoria
wykonywanie projektów plastycznych, plakatów	48	21%	31%	
wykorzystanie ilustracji do opisu w języku angielskim	42	18%	27%	
dyktando w języku angielskim (rysowane bądź kolorowane)	39	17%	25%	
zajęcia plastyczne w języku angielskim	37	16%	25%	
tworzenie słowniczków obrazkowych, zastępowanie słowa obrazkiem (np. w piosence)	30	13%	20%	
tworzenie kartek, pocztówek okolicznościowych	10	4%	7%	
tworzenie własnych pomocy dydaktycznych	9	4%	6%	
udział w konkursach plastyczno-językowych	6	3%	4%	
wykorzystanie dzieł sztuki - nadawanie tytułów obrazom, zdjęciom, ilustracjom, rozmowa o emocjach, które obiekt w nas budzi	5	2%	3%	
tworzenie komiksów w języku angielskim	2	1%	1%	
<b>SUMA</b>	<b>228</b>	<b>100%</b>	<b>149%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określone działanie; B – udział procentowy danego działania względem wszystkich wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danego działania względem wszystkich odpowiedzi

Źródło: badania własne

Uzyskane odpowiedzi także pogrupowano na trzy kategorie. W pierwszej z nich (kolor czerwony) znalazły się działania, w których realizacje plastyczne mają znaczenie podrzędne w stosunku do działań językowych (48% wszystkich wskazań). Najczęściej nauczyciele wymieniali: wykorzystanie rysunku do opisu, zastępowanie słowa obrazkiem, rysowane bądź kolorowane dyktando. Każdy z tych przykładów trudno nazwać działaniem plastycznym. Edukacja ta jest uproszczona do formy zastępowania słowa (mówionego, pisanego bądź zasłyszanego) obrazem. Aktywności podejmowane w ramach drugiej kategorii (zaznaczone kolorem zielonym) są przykładem takich działań, które oprócz rozwijania kompetencji językowych mają także na celu

rozwijanie kompetencji plastycznych dziecka. Wśród wymienionych czynności znajdują się projekty plastyczno-językowe, tworzenie plakatów w języku angielskim, kartek czy pocztówek okolicznościowych (29% wszystkich wskazań). Ostatnią kategorię stanowią działania opisujące pełną integrację języka angielskiego z plastyką, która z połączenia obu edukacji ma potencjał tworzenia nowej jakości. Przykładem mogą być działania plastyczne prowadzone w języku angielskim, gdzie język pełni funkcję komunikacji a plastyka daje możliwość twórczej ekspresji. Wśród przykładów przytaczanych przez nauczycieli znalazły się: technika kolażu, tworzenia makiet, ilustracji do wierszy i piosenek, malowanie pejzaży, portretów, tworzenie komiksów oraz praca z reprodukcjami dzieł sztuki. Pośród respondentów 78 osób (46%) wskazało jedynie działania należące do kategorii pierwszej. Oznacza to spłylenie sposobu realizacji procesu integracji i uproszczenie sposobu myślenia o niej. Grupa 57 nauczycieli (34%) realizuje pełną integrację zajęć językowych i plastycznych, a 32 nauczycieli (około 20%) w formie korelacji bądź pełnej integracji<sup>87</sup>.

Kolejne pytanie dotyczyło inhibitorów procesu integracji języka angielskiego z edukacją artystyczną. Analiza odpowiedzi ukazała trudności, na które mogą napotkać nauczyciele integrujący język angielski z muzyką i plastyką.

**Tabela 35.** Inhibitory procesu integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną

<i>trudności, na które mogą napotykać nauczyciele integrując język angielski z muzyką</i>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>kategoria</b>
brak umiejętności nauczyciela	51	28%	39%	
niechęć dzieci do muzykowania (wstyd, lęk przed śpiewaniem)	30	16%	23%	
brak odpowiedniego sprzętu (magnetofon, MP3)	29	16%	22%	
trudności z doбором odpowiedniego repertuaru	14	7%	11%	
nadmierne pobudzenie aktywności uczniów, trudności z dyscypliną	13	7%	10%	
brak zdolności muzycznych dzieci	12	7%	9%	
brak miejsca do zabaw ruchowych, tanecznych	10	5%	8%	
brak zrozumienia rodziców dla nauczania polisensorycznego	8	4%	6%	
brak publikacji metodycznych dotyczących tematu	4	2%	3%	
brak instrumentów muzycznych	4	2%	3%	
ograniczenie czasowe	4	2%	3%	
trudności w zachowaniu proporcji integrowanych edukacji	3	2%	3%	
<b>SUMA</b>	<b>182</b>	<b>100%</b>	<b>139%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określoną trudność; B – udział procentowy danej trudności względem wszystkich trudności wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danej trudności względem wszystkich odpowiedzi

Źródło: badania własne

Najczęściej artykułowaną grupą trudności są czynniki zewnętrzne, organizacyjne (zaznaczone kolorem czerwonym). Wśród nich: brak sprzętu umożliwiającego odtworzenie muzyki, deficyt miejsca do zabaw ruchowych, niedobór instrumentów ale także ograniczenia czasowe,

<sup>87</sup> Tamże.

które narzuca formuła lekcji czy też brak zrozumienia rodziców dla takich działań (kategoria została wskazana 59 razy, co stanowi ponad 30% wszystkich odpowiedzi). Kolejna grupa (oznaczona żółtym kolorem) odnosi się do przyczyn leżących po stronie nauczyciela. Najistotniejszą, najczęściej wymienianą trudnością jest brak umiejętności muzycznych (51 wskazań) a także problemy z doborem odpowiedniego repertuaru oraz z zachowaniem proporcji między integrowanymi edukacjami (wszystkie odpowiedzi z tej kategorii stanowią 37%). Ostatnia kategoria (oznaczona kolorem zielonym) odnosi się do czynników tkwiących w samym uczniu. Nauczyciele wyszczególniają niechęć dzieci do śpiewania, brak umiejętności muzycznych czy nadmierne pobudzenie aktywności (około 30% odpowiedzi).

Zupełnie nowy problem pojawia się w wypowiedzi N7:

A: *A widzi Pani jakieś trudności w realizacji integracji?*

N7: *Tutaj to ja widzę taki (.) takie zderzenie tak naprawę (.) bo przecież ja mam zrealizować program języka angielskiego (.) i ja będę rozliczana z tego programu (.) jesteśmy przecież rozliczani z godzin (.) no i jak mi ten librusik jakiegoś tematu nie załapie (.) wie Pani to są cyferki (.) My jesteśmy ograniczeni tutaj (.) i też podstawą programową (.) mnie nikt z muzyki nie będzie rozliczał (.)*

N7 zwraca uwagę na pewną niespójność w wymaganiach ze strony aktów prawnych (podstawy programowej). Nauczyciel języka angielskiego jest bowiem rozliczany z realizacji programu swojego przedmiotu i nikt nie weryfikuje czy realizuje program w sposób zintegrowany. Ujawniona w tym fragmencie wywiadu przyczyna utrudnień w realizacji procesu integracji w małym stopniu obciąża nauczyciela. Przyczynę takiego stanu rzeczy należy raczej upatrywać po stronie stawianych mu wymagań – zapisów podstawy programowej oraz technicznych środków kontroli jej realizacji, ignorujących ewaluację integracji.

**Tabela 36.** Inhibitory procesu integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną

<i>trudności, na które może napotkać nauczyciel integrując język angielski z plastyką</i>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>kategoria</b>
brak środków na materiały plastyczne	33	16%	26%	
niechęć uczniów do zadań plastycznych, brak zaangażowania	24	12%	19%	
ograniczenia czasowe	24	12%	19%	
brak kompetencji nauczyciela, słabe zdolności manualne	22	11%	17%	
zróżnicowane tempo pracy uczniów	21	10%	17%	
brak umiejętności plastycznych dzieci, niska sprawność manualna	21	10%	17%	
nieład w sali lekcyjnej, chaos i bałagan	18	9%	14%	
problemy z dyscypliną w klasie	8	4%	7%	
brak zrozumienia rodziców dla działań integrujących język angielski z plastyką	7	3%	6%	
brak kompetencji nauczyciela do oceny prac plastycznych	6	3%	5%	
ograniczenia w organizacji warsztatu pracy (brak zaplecza, dostępu do drukarki, ksero)	6	3%	5%	
brak miejsca w salach lekcyjnych, niewłaściwa ich aranżacja	5	2%	4%	
działania wymagają dodatkowej pracy nauczyciela, poszukiwania niestandardowych rozwiązań	4	2%	3%	
duża liczebność klas	4	2%	3%	
trudność w zachowaniu proporcji pomiędzy integrowanymi edukacjami	2	1%	2%	
<b>SUMA</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>	<b>161%</b>	

A – liczba osób, które wymieniły określoną trudność; B – udział procentowy danej trudności względem wszystkich trudności wymienionych przez respondentów; C – udział procentowy danej trudności względem wszystkich odpowiedzi

Źródło: badania własne

Najwięcej inhibitorów łączenia języka angielskiego z plastyką dostrzegają respondenci w czynnikach zewnętrznych i organizacyjnych procesu nauczania. Artykułują brak środków na zakup materiałów plastycznych, ograniczenia w organizacji warsztatu pracy, brak miejsca w salach lekcyjnych oraz niewłaściwą ich aranżację. Swego rodzaju podgrupą tych czynników są uwarunkowania wychowawcze. Łączenie obu edukacji powoduje problemy z dyscypliną, nieład w sali lekcyjnej, chaos i bałagan. Realizację zajęć utrudnia duża liczebność klas oraz ograniczenie czasowe wynikające z formuły 45 minutowej lekcji. Zespół w/w czynników zewnętrznych (oznaczony kolorem czerwonym) stanowi 105 wskazanych odpowiedzi (ponad 50% wszystkich). Kategoria trudności tkwiąca w uczniu i jego postawie (oznaczona kolorem zielonym) zawiera 66 odpowiedzi (ponad 30%) i dotyczy braku zaangażowania w wykonywanie prac plastycznych, zróżnicowane tempo pracy, niską sprawność manualną oraz niesamodzielność w wykonywaniu prac. Ostatnią grupę stanowią czynniki tkwiące w samym nauczycielu (oznaczone kolorem żółtym). Może on nie posiadać zdolności manualnych, bądź czuć się niekompetentny do podejmowania takiej integracji. Inną trudnością jest problem z zachowaniem proporcji pomiędzy edukacjami oraz brak umiejętności oceny prac plastycznych (34 wskazania, 17% wszystkich wypowiedzi).

Czynniki zewnętrzne oraz organizacyjne procesu nauczania są najczęściej artykułowanymi inhibitorami, zarówno przy łączeniu muzyki jak i plastyki z językiem angielskim w klasach I–III. Inne problemy, które dostrzegają respondenci wynikają z ograniczeń tkwiących w samym nauczycielu bądź w uczniu i jego postawie.

Charakteryzując doświadczenie dotyczące łączenia języka angielskiego z edukacją artystyczną nauczyciele zostali poproszeni o określenie proporcji między integrowanymi edukacjami.

**Tabela 37.** Model integracji przedmiotowej w doświadczeniu respondentów

<i>...której kategorii jest bliższe Twoje doświadczenie integracji?</i>	n	%
zdecydowana dominacja języka angielskiego	79	47
raczej dominacja języka angielskiego	48	29
edukacja artystyczna i języka angielski są równoważną realizacją	20	12
nie zwracam uwagi na proporcje	16	10
raczej dominacja edukacji artystycznej	4	2
zdecydowana dominacja edukacji artystycznej	0	0
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Zaprezentowane odpowiedzi potwierdzają dominującą rolę języka angielskiego w zajęciach zintegrowanych. Zauważalna we wcześniejszych zestawieniach tendencja, została tu potwierdzona przez ponad 3/4 respondentów. Wynika ona m.in. ze zróżnicowania prestiżu omawianych przedmiotów, potwierdzonego w tabelach 25-30 oraz na wykresie 4.

Charakterystyczne jest, że ci z respondentów, którzy praktycznie realizują działania integrujące język angielski z muzyką skłonni są przypisywać większą rolę edukacji muzycznej w rozwoju ucznia. Wydawać by się mogło, iż jest to efektem własnego doświadczenia, jednak podobna zależność w odniesieniu do edukacji plastycznej nie została odnotowana, co pokazują następujące tabele.

**Tabela 38.** Edukacja muzyczna jako element integracji

		<i>Częstotliwość łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną</i>						
<i>Czy muzyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?</i>		na każdej lekcji	codziennie	kilka razy w tygodniu	kilka razy w miesiącu	kilka razy w roku	zdarzyło mi się raz czy dwa	nigdy
zdecydowanie tak	n	55	3	19	33	3	2	2
	%	47	3	16	28	3	2	2
raczej tak	n	14	1	13	10	5	1	1
	%	31	2	29	22	11	2	2
trudno powiedzieć	n	0	0	0	4	0	0	0
	%	0	0	0	100	0	0	0

Źródło: badania własne

Występuje silna tendencja do zależności pomiędzy przypisywaniem dużej wagi edukacji muzycznej w rozwoju ucznia a częstotliwością łączenia języka angielskiego z muzyką  $\chi^2 (12) = 20,49$ ;  $p=0,058$ . Prawie połowa nauczycieli z grupy „zdecydowanie tak” deklaruje, że integruje te dziedziny na każdej lekcji. Nauczyciele bez określonego zdania łączą oba obszary tylko kilka razy w miesiącu.

**Tabela 39.** Edukacja plastyczna jako element integracji

		Częstotliwość łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną						
Czy plastyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?		na każdej lekcji	codziennie	kilka razy w tygodniu	kilka razy w miesiącu	kilka razy w roku	zdarzyło mi się raz czy dwa	nigdy
zdecydowanie tak	n	16	3	33	51	9	3	0
	%	14	3	29	44	8	3	0
raczej tak	n	4	1	12	21	7	1	1
	%	9	2	26	45	15	2	2
raczej nie	n	0	0	0	1	1	0	0
	%	0	0	0	50	50	0	0
trudno powiedzieć	n	0	0	0	1	1	0	0
	%	0	0	0	50	50	0	0

Źródło: badania własne

Podobnej zależności nie można dostrzec pomiędzy przypisywaniem dużej wagi edukacji plastycznej w rozwoju dziecka a częstotliwością połączeń języka angielskiego z plastyką (brak zależności  $\chi^2 (18) = 12,69$ ;  $p>0,05$ ). Widać jednak, że nauczyciele, którzy odpowiedzieli twierdząco łączą obie edukacje co najmniej kilka razy w tygodniu, natomiast pozostałe dwie grupy nie robią tego tak często.

### 5.2.5. Znaczenie kompetencji i wykształcenia nauczyciela w procesie wdrażania integracji

#### Samoocena kompetencji respondentów

Kolejnymi rozpatrywanymi problemami były kompetencje respondentów do łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją artystyczną w klasach I–III. Pytania ankietowe rozstrzygnięto na podstawie samooceny nauczycieli.



**Tabela 40.** Samoocena kompetencji muzycznych respondentów

<i>Czy czujesz się kompetentny/a do łączenia zajęć języka angielskiego z muzyką w klasach I–III?</i>	n	%
tak	126	75,4
nie	33	19,8
nie wiem – nigdy nie próbowałem/-łam	8	4,8
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

**Tabela 41.** Samoocena kompetencji plastycznych respondentów

<i>Czy czujesz się kompetentny/a do łączenia zajęć języka angielskiego z plastyką w klasach I–III?</i>	n	%
tak	137	82,0
nie	23	13,8
nie wiem – nigdy nie próbowałem/-łam	7	4,2
<b>ogółem</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne

Zaskakującym jest wysoka samoocena nauczycieli, jako kompetentnych do integrowania zajęć językowych z artystycznymi. Z jednej strony, tak wysokie wskaźniki mogą budzić podziw, z drugiej jednak – wobec braku weryfikacji opinii badanych o sobie – mogą być podstawą do niepokoju o brak poczucia potrzeby doksztalcania się w tym zakresie.

Zbadano również zależność powyższej samooceny od różnicującego grupę badawczą wykształcenia pedagogicznego. Rozstrzygnięciu ewentualnej zależności sformułowanej powyżej służyło zestawienie tabel 40 i 41 z wykresem 3.

**Tabela 42.** Kompetencje integracyjne a wykształcenie respondentów

		poczucie kompetencji do integracji z muzyką w kl. I–III			poczucie kompetencji do integracji z plastyką w kl. I–III		
Wykształcenie pedagogiczne (edukacja wczesnoszkolna)		tak	nie	nie wiem	tak	nie	nie wiem
nie	n	84	22	5	91	14	6
	%	76	20	5	82	13	5
tak	n	42	11	3	46	9	1
	%	75	20	5	82	16	2

Źródło: badania własne

Obliczenia wskazują, iż dodatkowe wykształcenie pedagogiczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej nie wpływa na poczucie kompetencji do łączenia zajęć z języka angielskiego zarówno z muzyką  $\chi^2(2) = 0,059$ ;  $p > 0,05$  jak i z plastyką  $\chi^2(2) = 1,487$ ;  $p > 0,05$ .

Dodatkowe wykształcenie pedagogiczne nie wpływa również na ocenę działań integracyjnych. Kolejne warianty takich zestawień przedstawiają tabele 43–46.

**Tabela 43.** Ocena integracji w perspektywie ucznia klas I–III a wykształcenie respondentów

		<i>Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej jest dla ucznia:</i>		
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne		ułatwieniem	bez znaczenia	utrudnieniem
nie	n	98	11	1
	%	89	10	1
tak	n	51	4	1
	%	91	7	2

Źródło: badania własne

Brak zależności  $\chi^2 (2) = 0,588; p > 0,05$

**Tabela 44.** Ocena integracji w perspektywie nauczyciela klas I–III a wykształcenie respondentów

		<i>Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej jest dla nauczyciela</i>		
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne		ułatwieniem	bez znaczenia	utrudnieniem
nie	n	75	23	12
	%	68	21	11
tak	n	36	8	12
	%	64	14	21

Źródło: badania własne

Brak zależności  $\chi^2 (2) = 3,796; p > 0,05$

**Tabela 45.** Ocena integracji języka angielskiego w perspektywie ucznia klas I–III  
a wykształcenie respondentów

		<i>Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III jest dla ucznia:</i>		
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne		ułatwieniem	bez znaczenia	utrudnieniem
nie	n	95	12	4
	%	86	11	4
tak	n	51	4	1
	%	91	7	2

Źródło: badania własne

Brak zależności  $\chi^2 (2) = 1,062; p > 0,05$

**Tabela 46.** Ocena integracji języka angielskiego w perspektywie nauczyciela klas I–III  
a wykształcenie respondentów

		<i>Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III jest dla nauczyciela:</i>		
dodatkowe wykształcenie pedagogiczne		ułatwieniem	bez znaczenia	utrudnieniem
nie	n	70	26	15
	%	63	23	14
tak	n	37	7	12
	%	66	13	21

Źródło: badania własne

Brak zależności  $\chi^2 (2) = 3,742; p > 0,05$

Na podstawie obliczeń można stwierdzić, że związek pomiędzy zmiennymi szczegółowymi, czyli dodatkowym wykształceniem pedagogicznym w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, a stopniem wyrażanym do procesu integracji jest mało istotny.

Zbadano również różnicujący wpływ wykształcenia artystycznego na prezentowaną przez badanych łatwość generowania pomysłów na omawianą integrację. Zależność taką prezentują dwie kolejne tabele.

**Tabela 47.** Dodatkowe wykształcenie muzyczne, a liczba pomysłów na integrację zajęć języka angielskiego z muzyką:

		Liczba pomysłów na integrację			
		częstość	średnia	st. błąd średniej	odchylenie standardowe
dodatkowe wykształcenie muzyczne	nie	156	1,83	0,10	1,21
	tak	11	1,73	0,33	1,10

Źródło: badania własne

Nie stwierdzono różnic w liczbie pomysłów na integrację  $t(165) = 0,27$ ;  $p > 0,05$

Osoby z dodatkowym wykształceniem muzycznym mają taką samą liczbę pomysłów jak osoby bez dodatkowego wykształcenia muzycznego.

**Tabela 48.** Dodatkowe wykształcenie plastyczne, a liczba pomysłów na integrację zajęć języka angielskiego z plastyką:

		Liczba pomysłów na integrację			
		częstość	średnia	st. błąd średniej	odchylenie standardowe
dodatkowe wykształcenie plastyczne	nie	111	1,68	0,10	1,07
	tak	56	2,09	0,19	1,41

Źródło: badania własne

Występują różnice w liczbie pomysłów na integrację  $t(165) = -2,07$ ;  $p < 0,05$ .

Osoby posiadające dodatkowe wykształcenie plastyczne mają więcej pomysłów na integrację niż nauczyciele bez dodatkowego wykształcenia plastycznego, choć nie zostały spełnione założenia nominalności rozkładu liczby pomysłów oraz jednorodności wariacji. Test odporny na sytuację, gdy wariacje są nierównomierne nie wykazał istotności różnic. Podobnie nie wykazał różnic test nieparametryczny U.

## 5.2.6 Podsumowanie wyników badań

Intencją powyższej analizy była diagnoza procesu integracji języka angielskiego z obszarami edukacji wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej. W obrębie badanej grupy znaleźli się nauczyciele języka angielskiego, którzy łączą edukację na I i II etapie kształcenia, jak i tacy, którzy uczą języka angielskiego w klasach I–III oraz nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, będący jednocześnie anglistami. Wśród siedmiu nauczycieli udzielających wywiadu, znaleźli się reprezentanci wszystkich powyższych grup.

Respondenci poddani badaniu sondażowemu postrzegają integrację jako łączenie treści różnych przedmiotów i na taki sposób realizacji wskazują najczęściej, stosując tym samym

w codziennej pracy integrację tematyczną. Nauczyciele wprowadzający rozwinięte strategie łączenia, podejmują bardziej zaawansowaną integrację, korelując treści, bądź stosując pełny jej wymiar, w którym zacierają się granice między przedmiotami, tworząc ujęcia interdyscyplinarne. Nauczyciele postrzegają integrację jako ułatwienie dla uczniów, jak i dla własnej pracy. Podejmują proces łączenia, nawet jeśli widzą w tym zakresie własny dyskomfort. Świadczy to o wysokiej wartości, którą badani przypisują integracji.

Przedmiotem, który nauczyciele najczęściej włączają w proces integracji z nauczaniem języka angielskiego jest edukacja muzyczna. Świadczy to o dostrzeganym przez respondentów wysokim potencjale takiego połączenia. Ważne miejsce w deklaracjach respondentów zajmuje także edukacja plastyczna, która obok edukacji muzycznej, jest jednym z przedmiotów najczęściej włączanych w proces integracji. Edukacja matematyczna, zajęcia komputerowa oraz techniczne są obszarami edukacji wczesnoszkolnej o najmniejszym – według badanych – potencjale w tym zakresie.

Powodem, dla którego nauczyciele podejmują integrację na zajęciach języka angielskiego jest wewnętrzna potrzeba i przekonanie o słuszności takiego rozwiązania. Grupa respondentów, którzy wskazywali na zewnętrzne źródła nacisku, obligujące ich do wprowadzania integracji, także deklaruje zgodność zaleceń z wewnętrznym przekonaniem o słuszności wprowadzania integracji.

Nauczyciele formułują wiele różnorodnych korzyści płynących z integracji, co może świadczyć o bogatej wiedzy teoretycznej lub wynikającej z praktyki refleksji związanej z zagadnieniem. Najistotniejszym zyskiem jest pozytywny wpływ integracji na efektywność uczenia się, rozwój ciekawości poznawczej i podwyższenie motywacji. Wymieniane przez badanych korzyści związane z procesem uczenia się języka obcego, stanowiły osobną podgrupę. Respondenci zwrócili szczególną uwagę na wzrost kompetencji językowych w zakresie słuchania i mówienia, co w dużej mierze łączyli z działaniami muzycznymi.

Nauczyciele podkreślali wielość źródeł, z których czerpią inspiracje do wprowadzania integracji na lekcjach języka angielskiego, tym samym wykazali potrzebę poszukiwania rozwiązań metodycznych spoza oferty realizowanych programów nauczania czy podręczników. Najczęściej wskazywanym źródłem pomysłów są dla respondentów rozwiązania metodyczne proponowane na warsztatach i kursach, oraz anglojęzyczne strony internetowe dedykowane nauczycielom.

Respondenci formułują wiele korzyści płynących z łączenia języka angielskiego z muzyką. Wymieniane zyski świadczą o dużym poziomie zrozumienia zagadnienia integracji. Wyliczając korzyści, nauczyciele artykułują je przede wszystkim te, których użyteczność ukierunkowana jest na proces uczenia się języka angielskiego. Dużą grupę stanowią zyski dla podsystemu fonicznego kompetencji lingwistycznej i związanej z nią wrażliwością słuchową człowieka. Inną grupę stanowią zyski dla efektywności uczenia się, szczególnie w zakresie produktywności, skuteczności i jakości zapamiętywania. Respondenci dostrzegli znikomą ilość korzyści dla umiejętności

muzycznych dziecka. Bardzo wyraźnie rysuje się tendencja do traktowania muzyki podrzędnie w stosunku do języka. Ukazuje to z jednej strony świadomość nauczycieli na temat wzajemnych powiązań edukacji muzycznej i kompetencji lingwistycznych człowieka, z drugiej zaś – przedmiotowe, wręcz „usługowe” traktowanie aktywności muzycznej ucznia dla maksymalizacji jego osiągnięć w zakresie edukacji językowej.

Nauczycieli formułują wiele korzyści płynących z połączenia języka angielskiego z edukacją plastyczną. Respondenci najsilniej akcentują efektywność, skuteczność i produktywność zapamiętywania, co ma być efektem zastosowania pomocy wizualnych oraz włączania działań manualnych. Inną kategorią korzyści wymienianych przez badanych jest wpływ na rozwój plastyczny dziecka, jego wrażliwość estetyczną oraz możliwość wyrażenia się w języku sztuk wizualnych. W świadomości nauczycieli, edukacja plastyczna poszerza spektrum rozwiązań dydaktycznych, metodycznych, ale nie wpływa bezpośrednio na umiejętności językowe uczniów. Oddziaływanie takie natomiast, wyraźnie ujawniło się przy okazji artykułowania korzyści przypisywanych edukacji muzycznej.

Pomimo tego, że respondenci są nauczycielami języka angielskiego, przedmiotom artystycznym przypisują bardzo zbliżoną wagę w rozwoju ucznia, jak językowi obcemu. Różnica na korzyść edukacji językowej zachodzi w porównaniu prestiżu, który (zdaniem respondentów) środowisko szkolne przypisuje omawianym obszarom edukacyjnym.

Opis praktycznych rozwiązań metodycznych, które nauczyciele podejmują w ramach własnych doświadczeń integracji edukacji muzycznej i plastycznej z językową, sugeruje uproszczony sposób myślenia o łączeniu tych obszarów. Integracja języka angielskiego z muzyką sprowadza się przede wszystkim do śpiewania piosenek, wykonywania wyliczanek i rymowanek, realizowana jest więc w oparciu o przedmiotowe asocjacje<sup>88</sup>. Edukacja plastyczna przez znaczącą grupę nauczycieli jest sprowadzana do formy zastępowania słowa (mówionego, pisanego, słyszanego) obrazem. Tak rozumiane połączenie stanowi kolejny przykład powierzchownego sposobu realizacji idei integracji przedmiotowej.

Najwięcej inhibitorów łączenia języka angielskiego z edukacją artystyczną dostrzegają respondenci w czynnikach zewnętrznych oraz niedoskonałościach organizacyjnych procesu dydaktycznego. Wymieniają między innymi brak miejsca w salach lekcyjnych na działania artystyczne, liczebność klas, brak sprzętu i pomocy dydaktycznych czy ograniczenia wynikające z formuły 45 minutowej lekcji.

Badani nauczyciele czują się kompetentni do łączenia zajęć języka angielskiego zarówno z muzyką, jak i plastyką. Z jednej strony budzi to podziw, choć z drugiej strony, w kontekście opisu własnych doświadczeń wdrażania integracji, rodzić się może niepokój o możliwość niedostrzegania potrzeby doskonalenia w tym zakresie, wynikającą z poczucia wysokiej samooceny.

---

<sup>88</sup> Por.: rozdział 3.4. niniejszej pracy.



Mimo faktu, iż badani nauczyciele podkreślają równy wpływ wszystkich edukacji (językowej, muzycznej, plastycznej) na rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym, to w realizacji zintegrowanego kształcenia zauważalna jest dominacja języka angielskiego nad pozostałymi obszarami edukacyjnymi. Zarówno muzyka, jak i plastyka traktowane są nierównoważnie w stosunku do języka angielskiego. Dostrzegalny prymat kształcenia językowego powoduje marginalizację celów edukacji artystycznej, sprowadzając je do funkcji narzędziowej i podrzędnej.

Dodatkowe wykształcenie pedagogiczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej nie wpływa na sposób rozumienia procesu integracji przez nauczycieli, jego praktyczną realizację ani na poczucie kompetencji do łączenia zajęć językowych z muzyką czy plastyką.

## **Zakończenie i wnioski**

Wnioski z badań, będące opisem sposobu integrowania edukacji językowej z edukacją artystyczną w klasach I–III, zostały zaprezentowane w rozdziale 5.2.6. Obejmują one wszystkie, sformułowane na wstępie problemy badawcze.

Celem niniejszej rozprawy była identyfikacja i opis integracji na poziomie zewnętrznym zajęć językowych z edukacją wczesnoszkolną, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca edukacji artystycznej.

Analiza mechanizmów przyswajania języka obcego w różnych fazach rozwoju człowieka, wskazuje na wyraźne korzyści płynące z wczesnych kontaktów z drugim językiem. Za nauczaniem języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym przemawiają cztery grupy argumentów: neurologiczne (formułowane przez Lenneberga, Krashena czy Andersona teorie okresu krytycznego dla przyswajania języka), fizyczne (w których akcentowana jest elastyczność aparatu mowy i słuch dzieci oraz wyjątkowe zdolności intonacyjno-artykulacyjne), psychologiczne (skoncentrowane wokół aspektu emocjonalnego) czy wreszcie kulturowe. Wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego daje dużo wyższe prawdopodobieństwo osiągnięcia lepszej sprawności komunikacyjnej w wieku późniejszym.

Powyższe argumenty znalazły odzwierciedlenie w międzynarodowych dokumentach oświatowych (traktat z Maastricht czy Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia wyznaczają przyszły kierunek kształcenia dla zjednoczonej Europy) oraz tych o randze krajowej (rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z dnia 23.12.2008 r., oraz rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. wprowadzające zmiany w podstawie programowej) w myśl których wprowadzono do edukacji wczesnoszkolnej obowiązek nauczania dzieci języka obcego nowożytnego od I klasy szkoły podstawowej. Od paru lat obserwuje się stałą i konsekwentną tendencję do obniżania wieku rozpoczynania nauki języka obcego. Przedmiot badań został osadzony w realiach formułującej się edukacji w zakresie języka obcego na wstępnym etapie kształcenia.

Punktem wyjścia do empirycznych poszukiwań stały się psychologiczne, lingwistyczne i psycholingwistyczne teorie rozwoju mowy (m.in. behawiorystyczna teoria Skinnera, natywistyczna teoria Chomskiego, interakcyjna teoria Brunera, funkcjonalistyczna teoria Hymes'a) i bezpośrednio łączące się z nimi metody glottodydaktyczne, szczególnie najnowsze: metoda Helen Doron, Berlitz'a, nauczania multisensorycznego czy CLIL zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego.

Analiza rozwoju muzycznego dziecka w koncepcjach H. Mooga, K. Swanwicka i J. Tillman, E. Gordona, J. Slobody czy M. Manturzewskiej B. Kamińskiej wskazują na wagę doświadczeń

muzycznych we wczesnym dzieciństwie i ich zależność na odniesienie sukcesu w zakresie edukacji muzycznej w późniejszym okresie kształcenia. Formułuje się tutaj, podobnie jak w nauczaniu języka obcego, teorię wieku krytycznego nabywania pewnych umiejętności, jako nieodwracalnego wpływu na kształtowanie się zdolności człowieka w tym zakresie.

Okres wczesnoszkolny to czas spontanicznej ekspresji plastycznej dziecka, która jest przejawem jego procesów psychicznych, formą bezpośrednich projekcji wynikających z potrzeby wyrażenia siebie. Analiza teorii rozwoju plastycznego V. Lowenfelda, W. Brittain'a, S. Szumana, S. Popka, U. Szuścik akcentują potrzebę silnej stymulacji w tym zakresie w okresie wczesnoszkolnym, gdyż brak intensyfikowania doświadczeń prowadzi do przejścia w fazę krytyczną w okresie adolescencji i bezpowrotny zanik pewnych umiejętności. Okres wczesnoszkolny jest zatem czasem wyjątkowym i niezwykle znaczącym dla rozwoju dziecka w obszarze wszystkich analizowanych edukacji. Jakość edukacji na tym poziomie pozostawia nieodwracalny wpływ na kształtowanie się całozyciowych umiejętności.

Tytułowa integracja stała się wymogiem koniecznym na etapie wczesnoszkolnym od 1999 roku. W myśl obowiązującego prawa oświatowego zajęcia z języka obcego mają także być prowadzone w sposób zintegrowany. Analiza literatury wykazała, iż integracja rozumiana jest i ujmowana w sposób różnorodny, co powoduje wielorakość interpretacyjną i w konsekwencji ma wpływ na proces edukacyjny. Ze strony teoretycznej, filozoficznej oparta jest na prymacie całości, opozycyjnej wobec podejścia asocjacyjnego czy atomistycznego. Z drugiej, praktycznej strony poszukuje się strategii uwzględniającej różne osie integracyjne, które podkreślają wielowymiarowość rozumienia idei. Wskazuje się na różne sposoby łączeni: koncentrację, korelację lub całkowite zniesienie odrębności przedmiotowej. Przegląd wybranych definicji i koncepcji integracji (m.in. M. Cackowskiej, J. Galanta, H. Sowińskiej, R. Więckowskiego) pozwolił na dokonanie wyboru koncepcji integracji za D. Klus-Stańską i M. Nowicką uwzględniającą jej dwa aspekty: wewnętrzny (odnoszący się do integrowania wiedzy ucznia) i zewnętrzny (związany z integrowaniem treści). Przyjęcie danej koncepcji pozwoliły na akceptację tezy, iż scalenie na poziomie zewnętrznym jest warunkiem wstępnym, lecz zarazem niewystarczającym do scalania na poziomie wewnętrznym. Przedmiotem badań empirycznych stały się zewnętrzne przejawy wprowadzania integracji na etapie kształcenia wczesnoszkolnego.

Ostatni z wniosków nasuwający się z analizy literatury dotyczy wyjątkowego potencjału, który dostrzega się w łączeniu zajęć językowych z obszarami edukacji artystycznej. Za połączeniem edukacji językowej z artystyczną przemawiają: argumenty psychologiczne i pedagogiczne. Połączenie edukacji pozwala na wielozmysłowe zaangażowanie ucznia, aktywizowanie różnych kanałów sensorycznych, na jednoczesne pobudzanie obu półkul mózgowych, sprzyja koncepcji H. Gardnera wieloaspektowego podejścia do inteligencji człowieka, umożliwia połączenie wiedzy merytorycznej z wyzwaniem aktywności twórczej, wpływa na rozwój emocjonalny. Za łączeniem zajęć językowych z muzyką przemawia podobieństwo między strukturą języka

i mowy. Jednym z budulców kompetencji lingwistycznej jest podsystem foniczny, czyli dźwiękowa warstwa języka. Doskonalenie słuchu muzycznego wpływa na szybsze opanowanie języka, gdyż wrażliwość na układy dźwięków wzmacnia wrażliwość na cechy fonologiczne języka. Muzyka stymuluje także rozwój wrażliwości fonetycznej. Załączeniem zajęć językowych z edukacją plastyczną przemawia fakt, iż obraz jest bodźcem akcelerującym proces zapamiętywania oraz wpływającym stymulująco na pobudzanie ekspresji słownej dziecka.

Termin „integracja” sygnuje nie tylko charakter przyjętych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, ale także jego związek ze współczesnym społeczeństwem, kulturą (integracją z kontekstem, w którym ta koncepcja funkcjonuje). Budowanie adekwatnej relacji szkoła-współczesność rysuje się jako możliwe do zrealizowania tylko poprzez odchodzenie od nawyków i praktyk będących spuścizną szkoły autorytarnej. Pomysł na integrację ma głębokie podłoże teoretyczne. Znacząca jest klarowność i jakość filozoficznego, psychologicznego i pedagogicznego wywoodu odwołującego się do idei holizmu, teorii gestalt, nauczania wielozmysłowego, teorii inteligencji wielorakich, konstruktywizmu w uczeniu się. Tym bardziej uderzająca jest niespójność widoczna w warstwie wdrożeniowej idei integracji. Zarówno w dokumentach oświatowych jak i w doświadczeniach nauczycieli przyjmuje ona formę prezentacji banalnej, niekompletnej, ateoretycznej. Idea integracji sprowadzana jest do łączenia treści, która przyjmuje postać słownych asocjacji. Jedynie doświadczenia nauczycieli wprowadzających integrację w sposób celowy, w formie innowacji pedagogicznych, czy autorskich programów nauczania wskazują na realizację integracji w formie bardziej zaawansowanej. Przyjmują one wówczas postać korelacji, bądź pełnej integracji, w której zacierają się granice między przedmiotami, tworząc ujęcia interdyscyplinarne.

Analizowane dokumenty oraz nauczycielskie doświadczenia wskazywały na prymat edukacji językowej nad pozostałymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej oraz przyjęcie modelu dopełniającego a nie integracyjnego. Kształcenie zintegrowane jest w zasadzie nauką języka obcego uzupełnianą o elementy innych edukacji. Przykłady realizacji ograniczały się do wykonywania przez ucznia uproszczonych schematycznie aktywności charakterystycznych dla innych edukacji. Łączenie edukacji językowej z plastyczną i muzyczną nie wychodzi także poza proste rozwiązania asocjacyjne, które realizowane są w formie schematycznych, uproszczonych czynności. Różne w tym aspekcie były przykłady, które wykazywali nauczyciele wdrażający proces integracji w sposób intencjonalny. Charakteryzowała ich bowiem wysoka dbałość o jakość wszystkich integrowanych edukacji oraz równoważność w sposobie realizacji.

Wśród pomysłów wskazywanych przez nauczycieli w zakresie integracji wyraźnie widać, iż aplikują oni gotowe rozwiązania metodyczne, choć deklarują wiele zewnętrznych źródeł inspiracji. Podobnego stwierdzenia nie można odnieść w stosunku do nauczycieli wprowadzających rozwinięte strategie łączenia, których bogactwo doświadczeń oraz twórcze i oryginalne

rozwiązania mogłyby stać się osobnym przedmiotem analizy, oraz doskonałym przewodnikiem metodycznym dla nauczycieli pragnących podjąć proces pełnej integracji.

Badanych nauczycieli cechuje bardzo wysoka wiedza teoretyczna związana z omawianym zagadnieniem. Deklarują oni także kompetencje w zakresie łączenia edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim. Integrację postrzegają jako korzystną i konieczną zarówno dla siebie, jak i dla uczniów. Zastanawia więc fakt dlaczego wdrażają uproszczone schematycznie rozwiązania?

Jednym z powodów może być jakość programów nauczania i wdrażany model dopełniania treści językowych o pozostałe obszary kształcenia, a nie integrowania ich. Wyniki badań wyraźnie wskazują, iż programy nauczania są wytyczną dla nauczycieli i stanowią ważne źródło inspiracji (jeśli nie jedyne), dlatego niezwykle istotne, aby były one skonstruowane w sposób rzetelny i refleksyjny. Autorami ich są najczęściej metodycy nauczania języka angielskiego, co może być powodem braku głębszej refleksji pedagogicznej.

Badani nauczyciele wykazali się dużą wiedzą teoretyczną z zakresu integracji, deklarowali także zadowalający poziom umiejętności, ale we własnym działaniu nie wykazali się tymi umiejętnościami. Być może wynika to z faktu, że proste rozwiązania, których się od nich oczekuje (zaśpiewać piosenkę, narysować domek) nie budzą w nich poczucia niedoboru w tym zakresie. Jest to fakt niepokojący, gdyż stan satysfakcji i samozadowolenia nauczycieli nie prowokuje zmiany, raczej prowadzi do stagnacji i recesji. Jeżeli nauczyciele uważają, że realizują integrację w sposób korzystny dla dziecka, to nie będą podejmowali próby zmiany rzeczywistości. Poczucie kompetencji w zakresie edukacji artystycznych nie prowokuje do poszukiwania innych rozwiązań metodycznych, zmniejsza się tym samym prawdopodobieństwo natknięcia się na wartościowe rozwiązania w tym zakresie.

Badania wykazały, iż wiedza nauczycieli z zakresu integracji jest zaawansowana, a nie oscyluje jedynie wokół modnych pedagogicznie haseł, zastanawia więc tym bardziej brak refleksji nad dysonansem między założeniami teoretycznymi a praktyczną implementacją. Być może uświadomienie nauczycielom problemu byłoby doskonałym wstępem do korzystnej zmiany.

Nauczyciele formułują wiele inhibitorów wdrażanej integracji. Problemy upatrują w organizacji pracy szkoły oraz niewystarczających warunkach zewnętrznych, trudności widzą więc poza własnymi realizacjami i możliwościami.

W programach nauczania najwyższy potencjał dla urzeczywistniania integracji widzi się w zogniskowaniu procesu nauczania wokół osoby nauczyciela. Przeprowadzone badania nie wykazały podobnej zależności. Wśród respondentów grupa integrująca edukację wczesnoszkolną z nauczaniem języka nie ujawniła odmiennej koncepcji implementacji integracji. Zaobserwowano jednak, że model równoległego wykształcenia (posiadania wysokich kompetencji w zakresie łączonych przedmiotów) jest najbardziej korzystny. Wykształcenie z zakresu obu integrowanych edukacji ma korzystny wpływ na jakość proponowanych rozwiązań oraz na sposób myślenia o integracji.

Wzniosła idea integracji pozostaje w warstwie życzeniowej i wyobraźniowej. Trudno sobie wyobrazić, aby proponowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne stanowiły prawdziwy, głęboki potencjał zmiany, który ma ona w swoim teoretycznym założeniu.





## Bibliografia

- Anisimowicz B., *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wiek. Sugestopedia*, Wyd. DIG, Warszawa 2000.
- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wyd. UŚ, Katowice 1996.
- Arabski J. (red.), *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. UŚ, Katowice 2001.
- Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2000.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne*, Harmonia, Gdańsk, 2003.
- Bogucka M., *Program nauczania języka angielskiego zgodny z Podstawą Programową z dnia 27 sierpnia 2012 z późniejszymi zmianami*, Pearson Central Europe 2016.
- Bolduc J., *Effects of a Music Programme on Kindergartners' Phonological Awareness Skills*, "International Journal of Music Education" 2009, vol. 27, no 1 [http://www.mus-alpha.com/upload/36-47\\_IJM\\_99063.qxd.pdf](http://www.mus-alpha.com/upload/36-47_IJM_99063.qxd.pdf), data dostępu: 12.12.2016.
- Brown H. D., *Principles of language learning and teaching*, third edition, Prentice Hall Regents, San Francisco 1994.
- Bryman A., *Social research methods*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych*, WSiP, Warszawa 1987.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.
- Burkowska Z., *Sluchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSP, Warszawa 1980.
- Burowska Z., Głowacka E., *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Wyd. AM w Krakowie, Kraków 2006.
- Cackowska M., *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, [w:] M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, WSP, Zielona Góra 1995.
- Chyła – Szypułowa I., *Kompendium edukacji muzycznej*, Wyd. UJK, Kielce 2008.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. UJ Kraków 2013.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Metody badań jakościowych*, t. 1, PWN, Warszawa 2010.
- Depta H., *O wychowaniu estetycznym na miarę naszych czasów*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Dobrołowicz B., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Dunn R., Dunn K., *Teaching elementary student through their individual learning styles*, Allyn and Bacon, Boston 1992.
- Dylak S., *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Impuls, Kraków 2000.
- Dźwierzynska E., *W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego*, „Języki obce w szkole” 2002, nr 4.
- Erenc-Grygoruk G., *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2013.

- Europejskie Biuro Eurydice, *Content and Language Integrated Learning at school in Europe*, Bruksela 2006.  
[http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu\\_BC.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf), data dostępu: 02.09.2017.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. 1, GWP, Gdańsk 2011.
- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Final Report of the EAC 89/04 The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/the-main-pedagogical-principles-underlying-the-teaching-of-languages-to-very-young-learners.pdf>, data dostępu: 10.06.2017.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Forgeard M., Winner E., Norton A., Schlaug G., *Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning*, PLoS One, 2008, nr 3 (10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>, data dostępu: 06.03.2017.
- Galant J., *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, WOM, Przemyśl 1994.
- Gałązka A., *Future Learning system. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*, Wyd. UŚ, Katowice 2013.
- Gałązka A., *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Impuls, Kraków 2008.
- Gardner H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1984.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gardner H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for 21st Century*, Basic Books, New York 1999.
- Garner A., *Music for the Very Young: How to use the Suzuki Method in the Preschool Classroom*, "Teaching Music" 2008, nr 16 (2).
- Gleason J.B., Ratner N.B., *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Gnitecki J., *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1996.
- Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętność, zawartość i motywy*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999.
- Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, WSP TWP, Warszawa 2006.
- Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka: porady dla rodziców i nauczycieli*, Praksis, Warszawa – Toruń 1992.
- Górniok – Naglik A., *W dialogu sztuki z edukacją*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2007.
- Griffiee D.T., *Songs in Action*, Prentice Hall International, Trowbridge 1992.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005.
- Guśpiel M., Dyląg J., *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja-szkola-nauczyciele*, WN AP, Kraków 2005.
- Harmer J., *The Practice of English Language Teaching*, Longman Group UK Limited, London 1991.
- Harwas – Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2004.
- Hill D.A., *Visual Impact: Creative Language Learning Through Pictures*, Longman, Suffolk 1990.
- Holt J., *How children learn*, Da Capo Press, Cambridge 1983.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wyd. Gnome, Katowice 2002.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wyd. Literackie, Kraków 1966.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, GWP, Gdańsk 2003.
- Jakowicka M., *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.

- Jałowiec-Sawicka M., *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka*, „Języki obce w szkole” 2006, nr 3.
- Jaroni E., *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2008.
- Jaroszewska A., *O nowej podstawie programowej dla szkół podstawowych w kontekście nauczania języków obcych*, [w:] J. Karbowniczek, D. Ficek (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Impuls, Kraków 2011.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków 2010.
- Jodłowiec M., *Teorie pragmalingwistyczne a przyswajanie języka drugiego/obcego*, [w:] M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Wyd. UJ, Kraków 2007, s. 78.
- Jordan – Szymańska A., *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
- Juszczak S., *Neuronauki w edukacji: nowe możliwości w procesie nauczania, uczenia się*, „Chowanna” 2012, nr 2.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i warunkowania*, AMFC, Warszawa 1997.
- Kamper-Kubańska M., *Muzyka jako początek i koniec wszelkiej mowy*, [w:] D. Baczała, J. Bleszyński (red.), *Muzyka w logopedii*, UMK, Toruń 2014.
- Kamper-Kubańska M., Wieczór E., *Słowo za słowem. O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przez dzieci. Implikacje językowo- muzyczne do pracy z dzieckiem*, Wyd. PWS we Włocławku, Włocławek 2014.
- Kataryńczuk – Mania L., *Uwarunkowania potrzeb muzycznych dzieci*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2002.
- Kielar M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wyd. UJ, Kraków 1989.
- Kisiel M., *F. Chopin i jego twórczość w edukacji muzycznej dziecka*, [conference.osu.cz/khv/2009\\_3/file.php?fid=16](http://conference.osu.cz/khv/2009_3/file.php?fid=16), data dostępu: 15.11.2015.
- Klus – Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Klus – Stańska D., *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] D. Klus – Stańska, M. Dagiel (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, Wyd. UWM, Olsztyn 1999.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z teorii wychowania” 2016, Nr 2(15).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa*, [w:] M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Kłębowska M., *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Egis/Express Publishing, Kraków 2007.
- Kołodziejski M., *Muzyka i język – myślenie i audiacja. Kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej u małego dziecka*, Cieszyński Almanach Pedagogiczny, t. 3, Wyd. UŚ, Katowice 2014.
- Komisja Europejska, *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej*, EUR-Lex <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML>, data dostępu: 12.08.2011.

- Komorowska H. (red.), *Europejskiego systemu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu\\_BC.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf) data dostępu: 13.11.2015.
- Komorowska H., *Europejskiego systemu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu\\_BC.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf) data dostępu: 13.11.2015.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Konderak T., *Język obcy nowożytny w edukacji wczesnoszkolnej w dobie przemian*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Ignatianum Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.
- Kotarba – Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego*, ORE, Warszawa 2014.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Praca metodą projektu*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/dla.../proces-dydaktyczno-wychowawczy?download...projektu>, data dostępu: 12.08.2017.
- Kowalik-Olubińska M., Świętek W., *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Kozielecki J., *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992, s. 91-92.
- Krasoń K., *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5-6 – letniego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Wyd. UŚ, Katowice 1996.
- Krauze-Sikorska H., *Kreatywność artystyczna jako wartość edukacyjna*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007.
- Krzemińska W., *Wyzwanie wielojęzyczności, czyli co nas czeka we wspólnej Europie*, [w:] H. Maleńczyk (red.), *Polska w Zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*, Wyd. UMCS, Lublin 1993.
- Kubeczko – Sondej M., *Muzyka i ruch jako forma wspomagająca naukę języka*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wyd. Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kurcz I., Okuniewska H., *Język jako przedmiot badań psychologicznych, psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Wyd. SWPS „Academica”, Warszawa 2011.
- Kurcz I., *Pamięć*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Kuźmińska R. (red.), *O nauczaniu języków obcych z perspektywy końca XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1999.
- Limont W., *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wyd.UMK, Toruń 2005.
- Linkiewicz E., *Sztuki plastyczne w procesie kształtowania osobowości i postawy otwartej na świat*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wyd. UŚ, Katowice 2014.
- Lowenfeld V., Brittan W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, WN AP, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2001.
- Łuczak B., *Nauczanie integralne w klasach I–III*, Oficyna Wydawnicza GP, Poznań 2000.
- Łukaszewski W., Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, *Psychologia ogólna*, GWP, Gdańsk 2000.
- Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, *Psychologia ogólna*, GWP, Gdańsk 2000.



- Macintyre P.D., Gardner R.C., *Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*, *Language Learning* 1991, nr 4 (41).
- Maćkowiak A., *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, PWN, Warszawa-Poznań 1970.
- Malewski M., *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2012, nr 4(60).
- Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 22-23.
- Maley A., Duff A., *Drama techniques in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.
- Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotlarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Marton W., *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1976.
- Materniak M., *Pedagogika Marii Montessori i jej wykorzystanie w procesie wczesnej nauki języka obcego*, Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Mazur A., *Edukacja artystyczna- zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje do edukacji artystycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 2014.
- Mehisto P., Frigols M.J., Marsh D., *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford 2008.
- Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, WN UAM, Poznań 2013.
- Michalak R., *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*. [w:] red. J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogia. Leksykon PWN*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Murphey T., *Music and songs*, Oxford University Press, Oxford 1992.
- Murzyn A., *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Impuls, Kraków 2010.
- Muszyńska Ł., *Integralne nauczanie i wychowanie w klasach I-III*, PWN, Warszawa- Poznań, 1974.
- Nęcka E., *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk 2003, s. 1-9.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Impuls, Kraków 2005.
- Nęcka M., *Spotkanie dzieci ze sztuką- program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, WN UP Kraków 2009.
- Nixon S., *Young Learners of English. Modern English Teacher*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Oatley K., Jenkins J., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2003.
- Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
- Pamuła M., *Wczesne nauczanie języków obcych – integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej* WN AP, Kraków 2002.
- Pankowska K. (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Paprocka-Piotrowska U., *Kształtowanie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego*, [w:] J. Zawodniak, K. Trychoń-Cieślak (red.), *Integracja w nauczaniu języków obcych*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2005.
- Paprotna G., Pastuszka A., Mazur A., *Problemy nauczania języka angielskiego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] J. Arabski (red.), *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. UŚ, Katowice 2001.
- Parafiniuk – Soińska, *Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych*, [w:] Moroz H (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Parr-Modrzejewska A., *Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo – językowe już w szkole podstawowej CLIL4Children*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4.



- Parr-Modrzejewska A., *Teaching English through integrated education in lower primary school. Linguistic behavior and executive control*, Wyd. UŁ, Łódź-Kraków 2015.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*, Wyd. Wagros, Poznań 2001, s. 54.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Płóciennik E., *Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka*, „Chowanna” 2011, tom 1 (36).
- Popek R., *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Popek S., *Rozwój twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Przetacznikowi M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, PZWSZ, Warszawa 1967.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, Wyd. UMCS, Lublin 2003.
- Puślecki W., *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. ODN, Kalisz, 1985.
- Pytlak H., *Pedagogiczne wartości muzyki*, Wyd. Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyki, Warszawa 1981.
- Raszke B., *Aksjologiczne podstawy edukacji artystycznej (na przykładzie edukacji muzycznej)*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Redlarska Z., *Świadomość i ekspresja kulturalna*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków – Białystok 2013.
- Reykowski J., *Emocje, motywacja, osobowość*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.
- Rozporządzenie MEN z dn. 14.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2017, poz. 356). <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000356>, data dostępu: 10.02.2017
- Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017>, data dostępu: 10.02.2017.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2008.
- Rura G., *Kształcenie zintegrowane – rzeczywistość czy fikcja?* [w:] H. Siwek, M. Bereźnicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2011, s. 325..
- Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków 2012.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa – podstawowe pojęcia*, Wyd. UJ, Kraków 2010.
- Siek – Piskozub T., *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Motivex, Poznań 2002 .
- Siek – Piskozub T., Wach A., *Motywuująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] A. Michońska – Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, 2008.
- Siek – Piskozub T., Wach A., *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, WN UAM, Poznań, 2006.

- Siek-Piskozub T., *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Wyd. Moti-vex, Poznań 2002.
- Sieńczewska M., Sobierańska D., Radwańska M., *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowe*, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/762/Edukacja+artystyczna+w+edukacji+najmłodszych+uczniow+szkoly+podstawowej\\_MSieneczewska\\_DSobieranska\\_MRadwanska.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/762/Edukacja+artystyczna+w+edukacji+najmłodszych+uczniow+szkoly+podstawowej_MSieneczewska_DSobieranska_MRadwanska.pdf), data dostępu: 01.10.2016.
- Skowrońska – Lebecka E., *Dźwięk i gest*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Sloboda J.A., *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym – perspektywy psychologiczne*, [w:] M. Man-turzevska, A. Miśkiewicz (red.), *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 1999.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002.
- Smith K.C., Cuddy L.L., Upitis R., *Figural and metric understanding of rhythm*, "Psychology of Music" 1992, nr 22.
- Sowińska H., *Idea i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I–III*, [w:] red. H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1993.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
- Sradomska K., *Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Sikorska-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN Nauczycieli, War-szawa 2009.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i śpiewem*, WSiP, Warszawa, 1998.
- Stefańska- Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa 2004.
- Strelau J., *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992.
- Strelau J., *Psychologia ogólna*, WN PWN, Warszawa 1992.
- Studzińska I., Mędała A., Kondro M., Piotrowska E., *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej*, Macmillan Polska 2015.
- Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, WSiP, Warszawa 1982.
- Suchecka E., *Uczymy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Studia Pedagogiczne”, 1975, t. 34.
- Sufa B., *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Ada-mek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wyd. Libron, Kraków 2011.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wyd. UWM, Olsztyn 2004.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
- Suświłło M., *Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9.
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Szpotowicz M., *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, „Języki obce w szkole” 2009, nr 4.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania ję-zyka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej*, Oxford University Press 2009. Szuman S., *Ilustracje w książkach dla dzieci i młodzieży*, Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1951.
- Szuman S., *O udostępnianiu, uprząstępnianiu i upowszechnianiu sztuki*, „Ruch Pedagogiczny” 1959, nr 2.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szuścik U., *„Plastyka” wczoraj i dziś*, [w:] red. K. Olbrych (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturo-wych*, Wyd. UŚ, Cieszyn 1998.

- Szuścik U., *Dom i szkoła w rysunkach dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Impuls, Kraków 1998.
- Szuścik U., *Kształtowanie dziecięcej twórczości plastycznej*, [w:] W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, zeszyt 2, Wyd. UMK, Toruń 2005.
- Szuścik U., *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wyd. UŚ, Katowice 2014.
- Szuścik U., *Schemat i schematyzm w nauczaniu plastyki w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Gdańsk 2007.
- Szuścik U., *Semantyczność rysunku dziecka*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
- Szuścik U., *Stymulacja twórczości plastycznej dziecka (z badań własnych i pracy pedagogicznej)*, [w:] J. Uchyła-Zroska (red.), *Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłówice 2011.
- Szuścik U., *Twórczość dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] A.M. Żukowska (red.), *Edukacyjne i terapeutyczne aspekty sztuki*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
- Taggart C.C., *Rozwijanie zdolności muzycznych poprzez ruch*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
- Taraszkiewicz-Kotońska M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, cz. 1, CODN, Warszawa 2006.
- Tomaszewski T., *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa 1992.
- Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Tytko M.M., *Stefana Szumana pedagogika kultury (próba syntezy)*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, Impuls, Kraków 2003.
- Urbaniak – Zając D., *Rola teorii w pedagogicznych badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2013.
- Urban-Kojs E., *W stronę osobowości twórczej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Impuls, Kraków 2010.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od spontanicznej twórczości dziecka przez edukację kreatywną do samorealizacji*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka, teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Wawer R., Wawer M., *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Difin, Warszawa 2013.
- Weiner A., *Rozwój muzyczny człowieka – wybrane ujęcia*, <https://hektor.umcs.lublin.pl/agnieszkaweiner/files/Rozw%C3%B3j%20muzyczny%20cz%C5%82owieka%20-%20wybrane%20uj%C4%99cia.pdf> data dostępu: 13.11.2015.
- Wieszczyczyńska, *Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?*, „Języki obce w szkole” 2000, nr 6.
- Więckowski R., *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.
- Więckowski R., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Wilczyńska W., *Motywy wyboru języka obcego w szkole a uniorny postulat rozwijania wielojęzyczności*, [w:] A. Michońska – Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej, Wrocław 2008.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1968.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2000.

- Wojnar I., *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read'a*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Wojnowska M., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?*, [w:] H. Moroz (red.) *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Wojtynek-Musik K., *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycja ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. UŚ, Katowice 2001.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania w myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wyd. UJ, Kraków 2006.
- Wójcik G., *Śpiewajmy więcej piosenek angielskich*, „Języki obce w szkole” 1998, nr 3.
- Wygotsky L., *Kryzys siódmego roku życia*, [w:] A. Brzezińska i in (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 1995.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych*, Wyd. UJ, Kraków 2015.
- Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka – Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązywania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Zalewska E., *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*, [w:] D. Klus – Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Zawada E., *Aspekty edukacyjne i wychowawcze kształcenia plastycznego dzieci*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, tom 9, Impuls, Kraków 2014.
- Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, WN PWN, Warszawa 1999.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia – kluczowe koncepcje t. II –Motywacja i uczenie się*, WN PWN, Warszawa 2010.
- Zwolińska E. (red.), *Edukacja kreatywna*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Zwolińska E. (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP AMFCh, Bydgoszcz – Warszawa 1995.
- Zwolińska E., *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.
- Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wyd. WSP, Warszawa 2008.





## Aneks

### Spis tabel, wykresów i schematów

Schemat 1. Droga utrwalania się informacji (wg. Zimmermanna)	14
Schemat 2. Sekwencje rozwojowe – ku systemowi języka dorosłych (wg. I. Kurcz)	25
Schemat 3. Sekwencyjny schemat eksploracyjny	112
Schemat 4. Metody mieszane – schemat zagnieżdżenia	113
Wykres 1. Wiek respondentów uczestniczących w badaniu sondażowym	131
Wykres 2. Stopień awansu zawodowego respondentów	131
Wykres 3. Przedmioty nauczane przez badanych nauczycieli	132
Tabela 1. Rodzaje integracji stosowane przez respondentów	134
Tabela 2. Interpretacja integracji przez respondentów	134
Tabela 3. Użyteczność integrowania różnych obszarów edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej (w opinii respondentów)	138
Tabela 4. Użyteczność integrowania różnych obszarów edukacyjnych na zajęciach języka angielskiego w klasach I–III (w opinii respondentów)	138
Tabela 5. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją społeczną	139
Tabela 6. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją polonistyczną	139
Tabela 7. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją muzyczną	140
Tabela 8. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją plastyczną	140
Tabela 9. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją matematyczną	141
Tabela 10. Częstotliwość integracji zajęć językowych z zajęciami komputerowymi	141
Tabela 11. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją techniczną	142
Tabela 12. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją przyrodniczą	142
Tabela 13. Częstotliwość integracji zajęć językowych z edukacją zdrowotną	143
Tabela 14. Poczucie presji u respondentów na integrację przedmiotową	145
Tabela 15. Źródła sugestii lub presji w poczuciu respondentów	145
Tabela 16. Poczucie wewnętrznej potrzeby integracji przedmiotowej	146
Tabela 17. Korzyści z integracji w opinii badanych	150
Tabela 18. Źródła rozwiązań metodycznych	153
Tabela 19. Świadomość potencjału integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną	156
Tabela 20. Świadomość potencjału integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną	156
Tabela 21. Świadomość a działania w integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną	156
Tabela 22. Świadomość a działania w integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną	157



Tabela 23. Korzyści integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I–III w opinii badanych	158
Tabela 24. Korzyści integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III w opinii badanych	161
Tabela 25. Ważność języka angielskiego	163
Tabela 26. Prestiż języka angielskiego	163
Tabela 27. Ważność edukacji muzycznej	164
Tabela 28. Prestiż edukacji muzycznej	164
Tabela 29. Ważność edukacji plastycznej	164
Tabela 30. Prestiż edukacji plastycznej	164
Wykres 4. Porównanie ważności i prestiżu trzech przedmiotów	165
Tabela 31. Ocena ważności edukacji plastycznej a wykształcenie respondentów	165
Tabela 32. Ocena ważności edukacji muzycznej a wykształcenie respondentów	166
Tabela 33. Działania integrujące zajęcia języka angielskiego z muzyką	167
Tabela 34. Działania integrujące zajęcia języka angielskiego z plastyką	168
Tabela 35. Inhibitory procesu integracji języka angielskiego z edukacją muzyczną	169
Tabela 36. Inhibitory procesu integracji języka angielskiego z edukacją plastyczną	171
Tabela 37. Model integracji przedmiotowej w doświadczeniu respondentów	172
Tabela 38. Edukacja muzyczna jako element integracji	172
Tabela 39. Edukacja plastyczna jako element integracji	173
Tabela 40. Samoocena kompetencji muzycznych respondentów	174
Tabela 41. Samoocena kompetencji plastycznych respondentów	174
Tabela 42. Kompetencje integracyjne a wykształcenie respondentów	174
Tabela 43. Ocena integracji w perspektywie ucznia klas I–III a wykształcenie respondentów	175
Tabela 44. Ocena integracji w perspektywie nauczyciela klas I–III a wykształcenie respondentów	175
Tabela 45. Ocena integracji języka angielskiego w perspektywie ucznia klas I–III a wykształcenie respondentów	176
Tabela 46. Ocena integracji języka angielskiego w perspektywie nauczyciela klas I–III a wykształcenie respondentów	176
Tabela 47. Dodatkowe wykształcenie muzyczne, a liczba pomysłów na integrację zajęć języka angielskiego z muzyką:	177
Tabela 48. Dodatkowe wykształcenie plastyczne, a liczba pomysłów na integrację zajęć języka angielskiego z plastyką:	177

## Formularz ankiety

### Szanowni Państwo!

Zwracam się z uprzejmą prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Ankieta jest częścią badań pracy doktorskiej, której celem jest identyfikacja procesu integracji zajęć z języka angielskiego w klasach I–III z obszarami edukacji wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem obszarów edukacji artystycznej. Wszystkim respondentom serdecznie dziękuję za udział w badaniach.

Aleksandra Sieczych-Kukawska

### Metryczka

Płeć	M	K
Wiek		
Wykształcenie (ukończone studia, stopień, specjalność, kursy kwalifikacyjne, szkoły artystyczne)		
Staż pracy (ile lat Pan/Pani uczy?)		
Stopień awansu zawodowego		
Średnia liczba uczniów w klasie		
Średnia liczba godzin języka angielskiego w tygodniu z jedną klasą?		
W jakiego typu szkole Pan(i) pracuje?(państwowa/społeczna/prywatna)		

**We wszystkich pytaniach zaznacz znakiem „X” jedną lub więcej odpowiedzi.**

#### 1. Pracujesz jako:

- ☐ nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej - a
- ☐ nauczyciel języka angielskiego w klasach I–III - b
- ☐ nauczyciel języka angielskiego w klasach IV–VI - c
- ☐ nauczyciel muzyki w klasach I–III - d
- ☐ nauczyciel muzyki w klasach IV – VI - e
- ☐ nauczyciel plastyki w klasach I–III - f
- ☐ nauczyciel plastyki w klasach IV–VI - g
- ☐ nauczyciel innej specjalności, podaj jakiej - h

2. Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych w **edukacji wczesnoszkolnej** jest:

**2.1 dla ucznia**

- ułatwieniem ☐
- bez znaczenia ☐
- utrudnieniem ☐

**2.2 dla nauczyciela**

- ułatwieniem ☐
- bez znaczenia ☐
- utrudnieniem ☐

3. Integrowanie różnych obszarów edukacyjnych na **zajęciach języka angielskiego** w klasach I–III jest

**3.1 dla ucznia**

- ułatwieniem ☐
- bez znaczenia ☐
- utrudnieniem ☐

**3.2 dla nauczyciela**

- ułatwieniem ☐
- bez znaczenia ☐
- utrudnieniem ☐

4. Integrowanie to według Ciebie:

- ☐ Łączenie treści nauczania jednego przedmiotu z treściami nauczania innego przedmiotu
- ☐ Wykorzystanie zagadnień z jednego przedmiotu do rozwoju kompetencji z zakresu innego przedmiotu
- ☐ Łączenie elementów różnych edukacji w całość tworzącą nową jakość
- ☐ Nigdy się nad tym nie zastanawiałem/ zastanawiałam

5. Edukacja wczesnoszkolna zakłada integrację różnych obszarów edukacyjnych. Jeśli łączysz nauczanie **języka angielskiego** w klasach I–III szkoły podstawowej z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej, zaznacz znakiem „X” częstotliwość takich działań.

**z edukacją polonistyczną – 5.1**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**edukacją muzyczną – 5.2**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z edukacją plastyczną – 5.3**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z edukacją społeczną – 5.4**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z edukacją przyrodniczą – 5.5**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z edukacją matematyczną – 5.6**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z zajęciami technicznymi – 5.7**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z zajęciami komputerowymi – 5.8**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

**z wychowaniem fizycznym i edukacją zdrowotną – 5.9**

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

na każdej lekcji	
codziennie	
kilka razy w tygodniu	
kilka razy w miesiącu	
kilka razy w roku	
zdarzyło mi się raz czy dwa	
nigdy	

6. Czy spotkałeś się z sugestią bądź presją by integrować zajęcia języka angielskiego w klasach I–III z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej?

☐ Tak

☐ Nie

6.1 Wskaż ewentualne źródła takiej sugestii bądź presji:

- ☐ akty prawne
- ☐ dyrekcja szkoły
- ☐ rodzice uczniów
- ☐ uczniowie
- ☐ inni nauczyciele
- ☐ programy nauczania
- ☐ inne .....

7. Czy czujesz wewnętrzną potrzebę integrowania zajęć języka angielskiego w klasach I–III z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej?

☐ Tak

☐ Nie

8. Jeśli tak, określ w punktach jakie korzyści takiej integracji widzisz

.....  
 .....

9. Łącząc zajęcia języka angielskiego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej stosujesz najczęściej:

- ☐ nie łączę
- ☐ integrację tematyczną
- ☐ integrację celów kształcenia
- ☐ integrację metod kształcenia
- ☐ nie wiem, kieruję się intuicją
- ☐ inne.....

10. Skąd czerpiesz pomysły na rozwiązania metodyczne integrowania zajęć języka angielskiego z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej?

- ☐ z podręcznika
- ☐ z przewodników metodycznych
- ☐ z Internetu
- ☐ z literatury pedagogicznej
- ☐ z warsztatów/kursów
- ☐ z lekcji pokazowych/koleżeńskich
- ☐ samodzielnie wymyślam
- ☐ z rozmów z innymi nauczycielami
- ☐ inne .....
- ☐ nie integruję

11. Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją muzyczną w klasach I – III?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie
- ☐ trudno powiedzieć

12. Jeśli tak, jakie korzyści widzisz?

.....

.....

.....

13. Czy dostrzegasz szczególny potencjał w łączeniu zajęć języka angielskiego z edukacją plastyczną w klasach I–III?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie
- ☐ trudno powiedzieć

14. Jeśli tak, jakie korzyści widzisz?

.....

.....

.....

15. Czy język angielski w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie
- ☐ trudno powiedzieć

16. Twoim zdaniem język angielski w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie
- ☐ trudno powiedzieć



17. Czy plastyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?
- ☐ zdecydowanie tak
  - ☐ raczej tak
  - ☐ raczej nie
  - ☐ zdecydowanie nie
  - ☐ trudno powiedzieć
18. Twoim zdaniem plastyka w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?
- ☐ zdecydowanie tak
  - ☐ raczej tak
  - ☐ raczej nie
  - ☐ zdecydowanie nie
  - ☐ trudno powiedzieć
19. Czy muzyka w klasach I–III jest przedmiotem ważnym dla rozwoju ucznia?
- ☐ zdecydowanie tak
  - ☐ raczej tak
  - ☐ raczej nie
  - ☐ zdecydowanie nie
  - ☐ trudno powiedzieć
20. Twoim zdaniem muzyka w klasach I–III jest przedmiotem docenianym w środowisku szkolnym?
- ☐ zdecydowanie tak
  - ☐ raczej tak
  - ☐ raczej nie
  - ☐ zdecydowanie nie
  - ☐ trudno powiedzieć
21. Czy czujesz się kompetentny/a do łączenia zajęć języka angielskiego z muzyką w klasach I–III?
- ☐ Tak                      ☐ Nie                      ☐ Nie wiem – nigdy nie próbowałam(em)
22. Czy czujesz się kompetentny/a do łączenia zajęć języka angielskiego z plastyką w klasach I–III?
- ☐ Tak                      ☐ Nie                      ☐ Nie wiem – nigdy nie próbowałam(em)
23. W przypadku łączenia zajęć języka angielskiego z edukacją artystyczną w klasach I–III, której kategorii jest bliższe Twoje doświadczanie integracji.
- ☐ zdecydowana dominacja języka angielskiego nad edukacją artystyczną
  - ☐ zdecydowana dominacja edukacji artystycznej nad językiem angielskim
  - ☐ raczej dominacja języka angielskiego nad edukacją artystyczną
  - ☐ raczej dominacja edukacji artystycznej nad językiem angielskim
  - ☐ edukacja artystyczna i język angielski są równoważne w realizacji
  - ☐ nie zwracam uwagi na proporcje

24. Podaj przykład działania integrującego język angielski z plastyką w klasach I–III.

.....

.....

.....

25. Podaj przykład działania integrującego język angielski z muzyką w klasach I–III.

.....

.....

.....

26. Na jakie trudności może napotkać nauczyciel łączący język angielski z muzyką w klasach I–III?  
Określ w punktach.

.....

.....

.....

27. Na jakie trudności może napotkać nauczyciel łączący język angielski z plastyką w klasach I–III?  
Określ w punktach.

.....

.....

.....

28. Czy wyraziłby/ wyraziłaby Pan/Pani chęć uczestnictwa w obszerniejszym badaniu w formie wywiadu na temat własnego doświadczenia w łączeniu zajęć języka angielskiego z zajęciami z zakresu edukacji artystycznej (muzyka, plastyka)?

- ☐ Tak (proszę o podanie telefonu kontaktowego) .....
- ☐ Nie

*Dziękuję za wypełnienie ankiety.*

